L'Anthropologie pour tous

Actes du colloque d'Aubervilliers
6 juin 2015

éditiés par

Jean-Loïc Le Quellec

& l'équipe de «L'Anthropologie pour tous»



Traces 2015



Navigation : la table des matières est cliquable
et tout au long du livre,
un clic sur le logo  *y renvoie.*

la ville brûle



regarder participer découvrir
ethnoclic

La Commune
centre dramatique national
Aubervilliers

académie Créteil
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

THÉLÈME
DEVIENS CE QUE VOUDRAS

Groupe interacadémique pour le développement



L'Anthropologie pour tous

Actes du colloque d'Aubervilliers
6 juin 2015

édités par

Jean-Loïc Le Quellec

& l'équipe de «L'Anthropologie pour tous»

◁ ▷

L'ANTHROPOLOGIE POUR TOUS

Traces 2015

Saint-Benoist-sur-Mer

Indicatif d'éditeur : 978-2-9528374

Table des matières

Remerciements

L'équipe de ***L'Anthropologie pour tous*** remercie tous ceux qui ont rendu possible ce colloque et ont travaillé sans compter pour cela. C'est toujours ensemble que tout est possible.

Merci :

— à Émilie Hériteau, qui a mis en scène les impromptus ethnographiques ;

— à Pascal Batigne, qui a aidé les élèves à répéter ;

— à toute l'équipe technique du théâtre (Géraldine Dudouet, David Pasquier, David Gondal et Richard Ageorges) pour l'installation et la mise en place de la journée du 6 juin ;

— à l'équipe de La Commune (Marie-José Malis, Hélène Bontemps, Anne Pollock, Frédéric Saccard, Valérie Perriot-Morlac, Laurine Baguelin et Wafa Aït-Ameur) ;

— à Talha Mohammad (alias Hamza) et Fabrice État qui, toute l'année, ont filmé et enregistré les étapes du travail, ainsi qu'à Eric Garreau et Güven Tuğla, qui ont filmé le colloque ;

— aux trois parrains du Projet Thélème, Christian Baudelot, Jean-Loïc Le Quellec et Nicolas Grimal, immenses savants et remarquables pédagogues, qui partagent avec Marie-José Malis le souci de la jeunesse ;

— au proviseur du lycée Le Corbusier, Didier Georges, complice indéfectible et enthousiaste de nos projets ; ainsi qu'à tous les membres de l'intendance (Nelly Clabaut, Sihem Guerziz et Christophe Goujaud), précieux facilitateurs ;

— à Carole Sterlé et Ixchel Delaporte, qui savent nous soutenir de leurs plumes intelligentes ;

— au journal *L'Humanité*, au journal *La Terrasse*, au journal *Aubermensuel*, à la librairie *Les Mots passants*, aux éditions *La Ville brûle* et à leur directrice, Marianne Zuzula, ainsi qu'à Alice Arnauld de Sartre, pour sa participation à la transcription des exposés ;

— au GID et à Michèle Gendreau-Massaloux, pour leur aide financière à la publication de nos travaux ;

— à Pascale Tovo, Thélémite d'honneur, et à la DAAC de l'Académie de Créteil ;

— à Arnaud de Saussine (Agence WaHaus) pour la conception du logo ;

— aux parents des Thélémites et à tous ceux qui ont mis la main à la pâte pour nourrir les participants au colloque.

Et un ultime et immense merci à celle qui, la première, a accepté d'offrir ses lumières à ***L'Anthropologie pour tous*** : Françoise Héritier.

Les membres 2014-2015 du Projet Thélème, fondateurs de ***L'Anthropologie pour tous*** :

Khaled Abbes
Jocelyne Agyemang
Abdillahi Ahamada
Fatima Aïd
Mohand Aït Amara
Zein Awwad
Traicy Boteko
Naïma Bouchkoud
Abderrahman Boukhari
Ines Boukhedra
Mustapha Bouzeroura
Florin Dindire
Aghilas Djouadi
Twister Gracias
Salem Grira
Vanessa Hoang Quang
Taylan Kabacalman
Sheik Kurrimbaccus
Maïssan Medjidi
Mohamed Arshad Mohamed Ismaïl
Mourad Morsy
Joël Pagal
Antoine Pham
Deilakshan Rajendrabose
Stephany Silva-Furtado
Djenabou Sow
Srivipusha Sripathy
Leslie Tcho
Zhiyang Xu
Bunyamin Yilmaz
Damien Boussard
Valérie Louys
Isabelle Richer
Catherine Robert



Marie-José Malis

Pour que le monde retrouve sa jeunesse

Marie-José Malis

Pour que le monde retrouve sa jeunesse

Mesdames et Messieurs, M. Georges, Catherine, Isabelle, Valérie, Damien, chers jeunes gens.

C'est un colloque inouï. Des jeunes gens formulent une hypothèse qui vaut pour tous. Le « pour tous » de cette hypothèse est si fort que les plus grands travailleurs de l'esprit, les chercheurs qui y ont consacré leurs travaux, viennent ici pour l'examiner avec eux.

Tu m'as demandé, Catherine, pourquoi nous étions à *La Commune*. Nous sommes à *La Commune* parce que nous aussi nous aimons les cadeaux.

Nous sommes ici parce que notre affection et notre admiration pour ces jeunes gens est totale. Qu'elle ne cesse pas de nous requérir, et qu'être admis ainsi aux travaux de la jeunesse, à sa délicatesse, à la profondeur de ses aspirations, de ses visions, est un honneur.

Parce que les définitions que l'on nous sert de la culture, de la laïcité, ici, et ailleurs, sont irrespirables. Et que j'ai besoin, dans ce centre dramatique national, de toutes les forces des autres pour m'empêcher de collaborer avec ces définitions et ainsi de commettre des fautes. Ajouter du malheur au malheur, au lieu d'aimer le réel et de construire pour lui un plan de conséquences et le courage qui va avec.

Nous sommes ici parce que je crois à la transformation du réel. Pas seulement à sa critique ou à sa déploration.

Que, croyant à la transformation du réel, à l'intuition d'une nouvelle joie de vivre, je sers l'art. Et l'art, pour moi, ne sert ni une visée intégratrice, ni une visée multiculturaliste. Une autre organisation du monde viendra, dans laquelle la sensibilité, le rapport à l'esprit, à la croyance de ce qui est possible, les chemins qu'il faudra prendre pour que de l'homme fabrique de l'homme sur la terre, les chemins à travers la négativité, ses spirales, ses forêts, seront refondés. Et dans cette autre manière de vivre, nous serons tous étrangers parce qu'elle sera nouvelle, et nous serons frères.

L'art sert à intuitionner, à organiser cette nouvelle manière de vivre. Et en attendant, j'aime Alain Badiou, qui est auteur associé ici, et donc j'aime saint Paul : je crois que nous avons tous des rites qui nous construisent, des fictions qui nous orientent, que personne n'y échappe — comme cela pourrait-il se faire ? —, car c'est ainsi que nous apprenons la dignité et

▶ Marie-José Malis dirige *La Commune,* C.D.N. d'Aubervilliers, depuis 2014.

l'amour de la vie, et que tous, ils se valent, nous aident, et qu'ils ne deviennent malheur que s'il nous manque une croyance fondamentale : la croyance dans un avenir égalitaire. Cette idée d'une autre manière de vivre où chacun doit savoir qu'il peut espérer tirer son bonheur du bonheur de tous, c'est la seule universalité que je reconnaisse. En France, elle n'y est pas.

Nous sommes dans un théâtre parce que nous avons ici des hypothèses. Notamment que notre tâche est de tout faire pour montrer de quoi les gens sont capables. Et que leur rapport à l'infini est réel, qu'il est là, même si mutilé quotidiennement.

Ces jeunes gens ont un rapport à l'infini.

Je suis venue dans ce théâtre avec un livre, *Hypérion*. Écrit par un jeune homme pour des jeunes gens. Pour que le monde retrouve sa jeunesse. Je vous en cite donc deux extraits.

> « Tu demandes où sont les hommes, Nature ? Tu pleures comme un instrument dont ne joue plus que le vent, frère du hasard, parce que le musicien qui savait en jouer est mort ? Ceux que tu attends reviendront, Nature ! Un peuple rajeuni te rajeunira, tu seras sa fiancée et l'antique alliance des esprits sera renouée avec toi […]
>
> Ô ! Soyez les bienvenus, vous les bons, les fidèles, les longtemps méconnus, dont le manque est si grave ! Enfants et ancêtres ! Soleil, Terre, Éther, avec toutes les âmes vivantes dont les jeux s'entrelacent aux vôtres, au sein de l'éternel amour, oh ! ramenez les hommes voués à la quête incessante, ramenez les exilés dans la famille divine, dans la Nature, la patrie qu'ils ont fuie ! »[1]

Chers jeunes esprits : bonne chance ! bons travaux !



Catherine Robert

L'Anthropologie pour tous : du mythe à la réalité

Catherine Robert

L'Anthropologie pour tous: du mythe à la réalité

De la femme-éléphant à la femme oiseau

L'aventure de *L'Anthropologie pour tous* a commencé le 18 novembre 2014. Ce jour-là, nous avions invité l'anthropologue et préhistorien Jean-Loïc Le Quellec au lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, dans le cadre du projet Thélème, ouvert aux élèves volontaires désireux d'enrichir leur culture générale en plus des enseignements académiques. Interrogeant les élèves sur les mythes racontés dans leurs familles, Jean-Loïc Le Quellec leur a montré combien ces récits qu'ils croyaient anodins ou parfois farfelus, ces histoires qu'on leur racontait pour leur faire peur quand ils étaient petits, se ressemblaient souvent, et que leurs occurrences géographiques pouvaient même être cartographiées. Du Vietnam aux Antilles, chez les Mbutis comme chez les Peuls, de la femme-éléphant à la femme-oiseau, des éléments de récit se répétaient étonnamment. Les élèves ont compris empiriquement la pertinence et l'intérêt du comparatisme en mythologie. Chacun a alors recueilli certains mythes de ses ancêtres : chaque culture avait ses histoires, chaque élève avait une culture à raconter. Les élèves ont pris en note le récit de leurs parents et grands-parents, ont enregistré ou filmé ces derniers. Le site du Projet Thélème s'est enrichi peu à peu de ce répertoire des mythes.

Au CESE : cultures de tous, culture pour tous

Un mois plus tard, nous avons été invités par le Conseil Économique, Social et Environnemental pour participer à la saisine « Pour une école de la réussite pour tous », dont les travaux ont été coordonnés par Marie-Aleth Grard. Les élèves du projet Thélème ont été auditionnés le 17 février 2015. Parmi les trois propositions qui organisaient leur intervention, l'une était intitulée « cultures de tous, culture pour tous ». Elle réclamait que l'école soit le lieu de l'enseignement « sans partis pris idéologiques ou sectaires, des cultures de tous ». Chaque élève exposant ses habitudes de vie et ses représentations, la découverte des différences et des ressemblances aurait un immense mérite : faire comprendre à tous que l'humanité est diverse en ses cultures, et que toutes les cultures sont intéressantes

▶ Catherine Robert est professeur de philosophie au Lycée Le Corbusier d'Aubervilliers.

(nous en avions fait l'expérience dans le cadre du Projet Thélème). Cette proposition n'est pas celle d'un relativisme culturel, encore moins le ferment multiculturaliste de la juxtaposition des ghettos. Reconnaître l'évidence de la diversité des cultures ne veut pas dire que toutes les représentations et toutes les habitudes sont acceptables. Certaines sont discutables, mais pour les discuter, il faut les connaître. Pour les connaître, il faut les exposer sereinement, en scientifique et non en idéologue.

Pour un comparatisme informé

Chaque peuple, chaque société a sa propre vision du monde. Ces conceptions sont extrêmement différentes et parfois contradictoires. Chacune prétend à l'universalité, aucune ne l'atteint réellement. Au lieu de s'installer dans le dogmatisme scientiste d'une raison occidentale certaine de ses représentations, de ses croyances et de ses valeurs, mieux vaudrait accepter la position —seule intellectuellement conséquente— d'un comparatisme informé. Le comparatisme n'est pas un relativisme. On doit pouvoir admettre toutes les croyances (les passer sous silence alors qu'elles existent relève de l'aveuglement) en se réservant le droit de les combattre : le relativisme achoppe sur l'évidence que certaines croyances ne sont pas dignes de respect. On doit pouvoir continuer d'affirmer que la société française s'organise en fonction des valeurs auxquelles elle croit (celles que précise la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946), sans pour autant traiter par un silence méprisant les autres systèmes de représentation, c'est-à-dire les autres cultures.

Répertoire des mythes plutôt qu'enseignement du fait religieux

Empruntant à Barbara Cassin ses analyses sur les « intraduisibles » et le « géométral des différences », on doit pouvoir appliquer à l'enseignement des cultures la nécessité d'une « déterritorialisation » :

> « C'est depuis ailleurs que l'on voit sa langue, sa culture, comme une, entre autres, et non comme le vecteur de l'universel —il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une. Du coup, son horizon est un relativisme conséquent, non pas subjectiviste [...], ni communautariste (avec menace de replis identitaires).[1] »

Faire le répertoire des mythes (c'est-à-dire des manières dont l'humanité représente et explique le monde et la condition humaine) est à cet égard la seule manière de rendre effectif un enseignement laïque des cultures.

Les membres du CESE nous ont demandé pourquoi nous voulions un enseignement des cultures. Depuis les attentats de janvier, on réclamait un enseignement des trois monothéismes, persuadé que c'était une des conditions d'un vivre-ensemble serein. Mais pourquoi alors laisser de côté les cultures sans religion ? C'est parce que les élèves de notre lycée ne sont pas tous religieux que l'évidence nous est apparue que l'étude des religions ne concernait que quelques provinces des représentations. Choisir

1. Entretien avec Hélène Quiniou sur http://ifverso.com/fr/content/les-pluriels-de-barbara-cassin-suite-aux-intraduisibles/

d'enseigner le « fait religieux » reviendrait à réduire la diversité mythologique aux seuls trois monothéismes, en ignorant, du fait d'un ethnocentrisme dommageable, que toute explication mythique n'est pas nécessairement religieuse. Le concept de « fait religieux » est donc une universalisation artificielle et inadaptée.

Aubervilliers, miroir du monde

À Aubervilliers, nous sommes le monde : la diversité d'origine de nos élèves nous a conduits à l'évidence que nous ne pouvions pas nous cantonner à l'étude de quelques-unes de ses contrées. Si la République française « respecte toutes les croyances », comme l'indique l'article 1er de sa constitution, il est évident qu'elle ne peut pas réduire leur enseignement à celui des trois monothéismes. Nous avons la chance, au lycée Le Corbusier, de pouvoir constater l'extrême diversité des cultures et des croyances. Contrairement à ce que l'on croit à force de myopie, les élèves de Seine-Saint-Denis ne sont pas tous musulmans. Les cultes chinois sont polythéistes, panthéistes ou non-théistes. Le taoïsme, le bouddhisme, le culte des ancêtres, le confucianisme sont autant de formes de croyance possibles pour nos élèves d'origine chinoise. Ajoutons à cela des athées, des agnostiques, des représentants de l'hindouisme, des Coptes orthodoxes, des Éthiopiens orthodoxes, des protestants évangélistes, des pratiquants du Vaudou, des adeptes du kémitisme panafricain, etc. Cette liste qui ne saurait être exhaustive (étant donné l'interdiction de relever ces données par la loi française) croise celle, aussi longue et aussi difficile à établir, de toutes les cultures d'origine de nos élèves. Comment décemment admettre que l'enseignement du « fait religieux » puisse rendre compte de la diversité culturelle, notamment pour celles de ces cultures dans lesquelles la religion n'est pas un fait ? Croire que les hommes ne croient pas au prétexte qu'ils n'ont pas de religion serait commettre une grave erreur intellectuelle en même temps qu'une impardonnable faute morale, liée à un mépris avéré. L'exploration de la *terra incognita* culturelle suppose des explorateurs sans œillères…

L'exploration mythique comme seule démarche authentiquement laïque

Enseigner les mythes en adoptant la position comparatiste, ni subjectiviste, ni communautariste, est la condition *sine qua non* d'une laïcité en acte. Sa conséquence est une tolérance identitaire : comment admettre en effet qu'on puisse construire une identité universelle sur une seule interprétation du monde ? Nos élèves, qui croisent, en leurs représentations et leurs actions, des cultures et des identités différentes le savent ; tous gagneraient à l'apprendre : c'est depuis l'autre qu'on se connaît mieux soi-même. On comprend dès lors pourquoi la morale laïque est une contradiction dans les termes, et pourquoi la République gagnerait à lui préférer un enseignement des cultures. L'enseignement de l'anthropologie nous est apparu comme la

réponse la plus complète et la plus apaisée aux inquiétudes politiques du moment.

Naissance de L'Anthropologie pour tous

Après la réception au CESE, et parce que l'effervescence souvent brouillonne voire irrationnelle des débats de l'après 11 janvier nous paraissait un facteur de pénible confusion, nous avons éprouvé la nécessité d'entendre les savants qui, chacun dans leur domaine, étudient et comparent les cultures. Nous avons donc décidé d'organiser un colloque avec nos amis de La Commune – CDN d'Aubervilliers, et nous avons intitulé ce colloque « L'Anthropologie pour tous ». Marie-José Malis, Émilie Hériteau, Valérie Perriot-Morlac, Wafa Aït-Ameur nous accompagnaient depuis le début de l'année dans notre travail d'ethnographie et d'analyse : il nous a paru évident de continuer l'aventure avec cette équipe dynamique, attentive et bienveillante, qui avait, depuis que nous l'avions rencontrée, su mettre en partage ses locaux, ses interrogations et son enthousiasme heuristique.

Nous avons travaillé pendant trois mois pour organiser la tenue de ce colloque. Avec Émilie Hériteau, metteur en scène associée à La Commune, les élèves ont préparé des saynètes ethnographiques présentant les analyses comparatistes nées de leurs observations, ainsi que les récits des mythes racontés dans leurs cultures d'origine. Avec leurs quatre professeurs (Isabelle Richer, Valérie Louys, Damien Boussard et Catherine Robert), ils ont étudié les textes des sociologues, mythologues et anthropologues invités au colloque et qui avaient tous accepté, avec un enthousiasme exaltant, de participer à cette aventure inédite. Les élèves se sont partagé les interventions et les présentations. À cet égard, on notera l'évident bénéfice pédagogique d'un tel projet. Si les élèves ont progressé en savoir, ils ont également progressé en rhétorique. Leur aisance, la fluidité de leur discours, l'appropriation conceptuelle et culturelle dont leurs prestations témoignaient sont une preuve éclatante — s'il fallait encore convaincre ceux qui en doutent — de l'utilité des projets associant plusieurs enseignements et plusieurs disciplines.

Un lycée des techniques et des humanités

Si la cohésion des enseignants encadrant ce projet a permis ce succès, il faut également insister sur l'importance du soutien du proviseur du lycée. Didier Georges, fervent de l'ouverture culturelle, dirige un établissement dont la moitié des élèves de terminale sont inscrits en sections technologiques. Cela ne l'a jamais conduit à confondre enseignement et préparation à l'employabilité, ni à oublier que la mission de l'école républicaine est de former de futurs citoyens éclairés. Le projet d'établissement du lycée Le Corbusier est le reflet des engagements humanistes que nous partageons :

> « Désireux de rompre avec l'antienne de la déploration, nous sommes persuadés que nous pouvons aider nos élèves à surmonter leurs difficultés par le biais d'une pédagogie joyeuse et inventive, qui les ouvre au monde et aux autres : si le savoir est savoureux et si l'école est un

> lieu d'épanouissement, dans la paix et la fraternité, les élèves les investiront davantage. Notre ambition : être le lycée des techniques et des humanités. Nous formons des futurs techniciens et ingénieurs dans nos sections (aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur – BTS et classes préparatoires) et nous soutenons activement l'ambition des filles autant que celle des garçons. Mais l'avenir ne se construit pas sans racines solides : en plus de l'enseignement des arts, et particulièrement du théâtre, nous choisissons donc de soutenir l'enseignement de l'anthropologie, des sciences sociales et des humanités, par le moyen de projets où se croisent les langues anciennes, les sciences politiques, l'ethnologie et la sociologie. En connaissant mieux leurs cultures et le monde, en maîtrisant les techniques et les outils médiatiques de demain, nous sommes certains que nos élèves sauront se donner les moyens d'un futur à la hauteur de leur ambition, de leur talent et de leur intelligence. »

Il est indispensable de rappeler que, dans les établissements scolaires, l'innovation pédagogique suppose le soutien de l'équipe de direction. Didier Georges a toujours marqué son intérêt pour nos activités : en pouvant discuter avec lui du contenu et de la forme de nos travaux, nous avons trouvé les moyens d'une ressource intellectuelle et pratique continue et souvent revigorante.

Le colloque du 6 juin 2015

Le 6 juin 2015, La Commune a accueilli deux cent cinquante spectateurs. Les élèves du projet Thélème avaient organisé la journée, préparé le repas autant que leurs interventions. Bernard Lahire, Maurice Godelier, Joël Candau, Bernard Sergent, Philippe Descola, Barbara Cassin, Stéphane François, Chantal Deltenre, Fabien Truong, Christian Baudelot et Jean-Loïc Le Quellec (qui avaient tous les deux très activement participé à la préparation) ont répondu aux questions des élèves. Françoise Héritier, qui ne pouvait être des nôtres, nous avait accordé un long entretien qui avait également participé à alimenter nos analyses et à enrichir notre compréhension. Les interventions des invités de ce colloque ont dessiné les conditions d'un enseignement renouvelé et accru des sciences humaines et sociales à l'école, dès le primaire. Tel est le projet que défend *L'Anthropologie pour tous.*

Quelques jours avant le 6 juin, on avait panthéonisé les « soutiers de la gloire », défenseurs des plus pauvres, résistants et partisans d'une école égalitaire et d'une culture accessible à tous ; parmi ceux-là, une ethnologue. Ces quatre figures héroïques avaient été présentées comme des modèles pour la jeunesse. Notre fierté d'enseignants a été de montrer que les jeunes d'Aubervilliers étaient d'ores et déjà leurs héritiers. Nous affirmons et nous voulons montrer que la jeunesse des banlieues, victime d'une relégation autant géographique que symbolique, est aussi talentueuse que dynamique. Si la découverte de l'autre est la condition d'une identité sereine, distancée, intelligente et fraternelle, les expériences culturelles menées à Aubervilliers en sont la preuve bien davantage encore que le laboratoire.

Continuer l'aventure

À l'issue de cette journée d'étude et d'échanges, nous avons décidé de continuer l'aventure pour montrer que les sciences hu-

maines et sociales offrent des outils efficaces d'intelligibilité culturelle et sociale. Le projet d'enseignement moral et civique, publié par le Conseil Supérieur des Programmes, précise qu'il repose sur

> « un principe d'équilibre, d'une part, entre les règles et les valeurs du vivre-ensemble, et d'autre part, les références culturelles et historiques dans lesquelles ces règles et ces valeurs s'inscrivent ; un principe de lisibilité à l'égard des professeurs, mais aussi des familles ; un principe de cohérence qui repose sur l'idée de culture morale et civique. Cette notion de culture morale désigne l'ensemble des savoirs, des valeurs et des pratiques grâce auxquels se construisent les relations à autrui ».

Dans cette perspective, nous pensons utile de proposer une formation, ouverte à la fois aux enseignants qui voudront s'y inscrire et au public qui voudra continuer d'enrichir ses connaissances et sa réflexion. Cette formation aura pour titre : L'universel du respect.

L'universel du respect

Dans l'entretien qu'elle a accordé à L'Anthropologie pour tous, le 15 avril 2015, Françoise Héritier répondait à la question suivante : comment se transmettent les cultures ?

> « Tout passe par la famille et l'école, tout du moins par le système — ça peut être la rue, ça peut être la brousse — par lequel passe l'éducation des enfants. Un petit enfant africain possède très vite la culture de son groupe, il n'y a aucun doute là-dessus. Mais ce qu'il faut faire comprendre, et c'est difficile, car on est pris dans un combat entre les universalistes et les relativistes, c'est qu'en fait, universalité et relativité des cultures ne sont pas ennemies. Chacune des figures particulières des cultures représente une association de variables, et c'est ce jeu d'associations des variables qui est l'universel, et non telle ou telle culture qui en résulte. Mais comme on a la vue courte, on voit simplement la culture qui nous est proposée, et on la présente comme la seule, l'unique, sage, normale, naturelle, correspondant à tous nos besoins. Ce n'est pas vrai ; les autres le sont tout autant ; elles correspondent à un autre maniement des variables. Ainsi vous ne trouverez pas de culture où on apprend aux enfants à ne pas respecter leurs parents. Cela relève d'un universel de l'esprit. C'est un universel qui m'apparaît maintenant comme un des rares universels — ou pensées invariantes — qui ait quelque chose à voir avec notre nature humaine. Le premier, c'est la prohibition de l'inceste, qui est celui dont a parlé Lévi-Strauss, et le deuxième c'est le respect de la hiérarchie, qui fait que ça nous est si facile de nous réfugier sous un ordre et sous un commandement. Cela tient au fait essentiel que l'espèce humaine est assez particulière dans le monde des mammifères, puisque c'est celle où il faut beaucoup d'années pour qu'un enfant devienne autonome, puisse se suffire à lui-même. Pendant tout ce temps, il est à la fois dépendant (et doit être obéissant) et fragile (il doit être protégé). La majorité d'entre nous (car il peut y avoir des parents défaillants) a connu cette expérience non questionnable de la hiérarchie, c'est-à-dire de la dépendance absolue du tout petit qu'on ma-

nipule, qu'on tourne, retourne, nourrit et qui, en même temps, doit obéir, respecter, etc. : cela nous forge pour la vie entière. »

L'anthropologie nous apprend qu'il y a des universaux dans les représentations : la prohibition de l'inceste en est un (les travaux de Claude Lévi-Strauss l'ont montré), le respect des anciens en est un autre (Françoise Héritier le suggère). Celui-là s'accompagne, dans toutes les cultures, d'un respect pour ceux qui savent. Le professeur qui le sait est immédiatement à l'abri de toute crainte de contestation de son enseignement, s'il l'appuie sur une connaissance anthropologique solide. Cette connaissance doit croiser l'enseignement des sciences sociales puisque les codes du respect varient aussi selon les classes. Il arrive souvent que des malentendus naissent entre élèves et professeurs : une meilleure connaissance des codes et des coutumes permettrait de les éviter.

Deux jours de formation et un deuxième colloque

Deux jours de formation suivis d'une journée consacrée à un deuxième colloque auront lieu du 12 au 14 novembre 2015, au lycée Le Corbusier et à La Commune. Marie-José Malis, directrice de La Commune, explicite son soutien à ce nouveau projet :

« Antoine Vitez disait du théâtre qu'il était le lieu d'éclaircie des questions d'une époque, où s'inventaient les formules qui allaient rendre vivable et appropriable l'inextricable vie. Le Centre Dramatique National d'Aubervilliers, La Commune, accompagne depuis un an les travaux des élèves du Lycée Le Corbusier, a porté avec eux l'invention et l'organisation du colloque ***L'Anthropologie pour tous***, parce que c'est une chance pour un théâtre d'examiner avec des élèves, leurs parents, les enseignants et les grands intellectuels qu'ils convoquent, ce qu'est, au fond, la culture. L'inextricable vie nous met au cœur de bien des complexités, du jeu toujours rejoué de nos identités, de couches obscures d'incompréhension, de malentendus, de peurs ; mais au théâtre, se déclare que cette complexité, cette ouverture maximale et cette composition avec l'altérité, et avec le risque de vivre sans jamais s'arrêter, est une chance, non un malheur. Et cette chance, les jeunes gens doivent en éprouver la garantie. Nous leur devons de la leur faire goûter, d'en comprendre la force et la ressource continuelle, en les autorisant à être, à parler, à œuvrer avec les pensées. La culture, alors, personne ne la possède que des sujets construits dans l'accueil d'autrui. Le Centre Dramatique National est un lieu public constituant : il aide à constituer des sujets qui penseront par eux-mêmes et auront le courage et le désir des grandes questions de la vie, il aide à leur réussite future, il donne hospitalité à la recherche, parce qu'il est le lieu des vivants, de leurs paroles et de leurs inventions de pensée, il offre un abri de confiance et une discipline aussi : ici nous apprenons à donner corps aux formules nouvelles. Nous serons donc le lieu d'accueil de ces travaux. Nous aiderons à la mise en forme de ces trouvailles et à leur partage public. Notre Centre Dramatique est maintenant connu pour ça :

2. G.I.D.: Groupe interacadémiquepour le développement ; E.N.S.: École normale supérieure.

> il est le lieu hospitalier des gens de cette ville et de leurs travaux ; il est le lieu où la capacité des gens à inventer des hypothèses bonnes pour tous se partage. »

Sagesse et savoir des usages

Notre aventure n'est pas terminée. Elle a trouvé un soutien supplémentaire avec celui du G.I.D. et de l'E.N.S.[2] ; elle s'enorgueillit de celui de savants qui comptent parmi les meilleurs de la recherche française ; elle bénéficie également de la bienveillante attention de la DAAC de Créteil. Elle réunit des volontés enthousiastes qui se plaisent à faire leur la sagesse de Montaigne :

> « Chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ; comme de vrai, il semble que nous n'avons autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usages du pays où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police, parfait et accompli usage de toutes choses. »



Jean-Loïc Le Quellec

“La religion” et “le fait religieux” : deux notions obsolètes

Jean-Loïc Le Quellec

« La religion » et « le fait religieux » : deux notions obsolètes

Divers élus ou leurs conseillers ont récemment suggéré qu'il serait judicieux de prévoir, dans les programmes scolaires, l'étude « des faits religieux », ou « du fait religieux ». Ainsi, le 29 avril 2015, Madame le ministre de l'Éducation nationale annonçait que « le projet des programmes d'histoire [...] renforce l'enseignement laïque des faits religieux », et précisait que « dans le projet de programmes du cycle 4 (5e-4e-3e), l'histoire du fait religieux complète et approfondit ce qui a été fait en classe de 6e »[1].

Autant la première expression dénote une multiplicité, autant la seconde impose l'idée d'un phénomène unique, qui serait transculturel, universel, voire atemporel, ainsi que le laissent entendre nombre des déclarations publiées depuis le début des années 2000, quand déjà il était question d'un tel enseignement et que Régis Debray remettait à Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, un rapport prônant « l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque »[2]. Bien avant lui, le *Bulletin Officiel* du 9 février 1989 avait déjà évoqué « l'importance actuelle du fait religieux pour comprendre de nouveaux phénomènes politiques, sociaux et culturels ».

Pourtant, le principal promoteur de cette expression avoue lui-même qu'elle n'est rien d'autre qu'une commodité :

> « Ne le nions pas, le fait religieux est de bonne diplomatie. L'expression a de l'emploi parce qu'elle est commode et d'une neutralité peu compromettante [...] Le laïque soupçonneux d'une possible contrebande spiritualiste excusera le religieux par le fait, qui force, dit-on, à s'incliner. Et le croyant réticent devant toute réduction positiviste d'une foi vivante excusera le fait parce que religieux »[3].

La tentative de définition avancée par Régis Debray à la suite de cette déclaration n'est guère convaincante, qui considère qu'il s'agirait d'un

> « fait de psychologie collective, d'ordre mental, mais ayant acquis en chemin une dimension totalisante, en affectant réellement un espace social, des comportements individuels et des formes d'organisation collective »[4].

La notion de « psychologie collective » est pour le moins vieillie[5], et il est permis de s'interroger sur la possibilité, pour un « fait de psychologie », de n'être pas mental.

▶ Jean-Loïc Le Quellec est directeur de recherches au CNRS, et chercheur à l'Institut des Mondes africains (IMAf, UMR 8171 CNRS / IRD / EHESS / Univ.Paris1 / EPHE / Aix-Marseille Univ - AMU). *Honorary Fellow* de la *School of Geography, Archaeology and Environmental Studies* à l'Université du Witwatersrand (Johannesburg), il a notamment publié : *Des Martiens au Sahara. Chroniques d'archéologie romantique* (Actes Sud, 2009). — *Vols de vaches à Christol Cave. Analyse critique d'une image rupestre d'Afrique du Sud* [avec François-Xavier Fauvelle et François Bon] (Publications de la Sorbonne, 2009). — *Dame Blanche et l'Atlantide. Enquête sur un mythe archéologique* (Errance / Actes Sud, 2010). — *Alcool de singe et liqueur de vipère. Légendes urbaines* (Errance / Actes Sud, 2012). — *Jung et les archétypes. Un mythe contemporain (*Sciences Humaines, 2013). — *Dragons et merveilles Légendes urbaines et mythes contemporains* (Errance / Actes Sud, 2013). — *Du Sahara au Nil. Peintures et gravures d'avant les Pharaons,* Édition numérique revue et augmentée [avec Philippe et Pauline de Flers]. Préface de Nicolas Grimal (Soleb / Collège de France / Fayard, 2013).

1. Najat Vallaud-Belkacem, entretien donné au *Figaro* le 29 avril 2015 — je souligne.
2. La demande de Jack Lang fut formulée le 3 décembre 2001, la réponse étant attendue pour le 15 mars 2002, et le rapport fut remis le 14 (Régis Debray, 2002. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale. L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Préface de Jack Lang.* Paris : Odile Jacob / CNDP - CRDP de Franche-Comté, 60 p.)
3. Régis Debray, 2002. « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? » *Études* 397, 3, p. 171-172.
4. *Id.*, p. 174.
5. Laurent Mucchielli, 1999. « Pour une psychologie collective : l'héritage durkheimien d'Halbwachs et sa rivalité avec Blondel durant l'entre-deux-guerres. » *Revue d'Histoire des Sciences humaines* 1, 1, p. 103-141.

Depuis une quinzaine d'années, aucun des auteurs de manuels, aucun ministre, aucun intervenant dans les débats parfois houleux qu'a suscités cette notion n'a pris la peine de définir ce que serait ce «fait religieux», toujours présenté comme une donnée de l'observation, incontestable, générale, hors débat : « Le fait religieux, c'est en effet de l'objectivable », écrit par exemple René Nouailhat sans objectiver ce propos[6]. Les discussions ne portent donc jamais que sur l'opportunité de l'enseigner, et surtout sur la meilleure façon de le faire. Ce pourquoi plusieurs manuels ont été publiés pour faciliter la tâche des enseignants[7].

Questions d'origine

Dans son article de *L'Année sociologique* 1897-1898, Émile Durkheim, cherchant à définir ce qu'il appelait « fait religieux » ou « phénomène religieux », ne put en produire qu'une définition tautologique :

> « Si, parmi les faits sociaux, il s'en rencontre qui présentent en commun des caractères immédiatement apparents, et si ces caractères ont une suffisante affinité avec ceux que connote vaguement, dans la langue commune, le mot de religieux, nous les réunirons sous cette même rubrique ».

Il n'est donc pas surprenant que Durkheim ait conservé en parallèle

> « le terme vulgaire, [qui] se justifie sans peine du moment que les divergences ne sont pas assez importantes pour rendre nécessaire la création d'un mot nouveau »[8].

Par la suite, « fait religieux » et « religion » resteront synonymes. Ainsi chez Pierre-Simon Ballanche qui, dans ses *Essais de palingénésie sociale*, affirmera en 1927 que les hommes ayant « cherché l'appui du fait religieux » ont « pris le bouclier de la théocratie »[9], tandis que, la même année, Victor Cousin utilisera la même expression comme synonyme de « dogme » dans une revue dont le titre était tout un programme : *Le Catholique. Ouvrage périodique dans lequel on traite de l'universalité des connaissances humaines sous le point de vue de l'unité de doctrine*[10]. Actuellement, cette locution n'apparaît réellement que dans les projets de programmes et sur les titres et les introductions de manuels dans le corps desquels il n'est plus question ensuite que des religions, ou de « la religion ».

Si donc cette expression est si souvent utilisée de nos jours, c'est manifestement pour éviter le mot « religion », avec l'espoir de se montrer le plus factuel et le plus neutre possible. Les utilisateurs de ce stratagème peuvent ainsi espérer ne point heurter le « laïc soupçonneux » dont Régis Debray craignait les réactions, mais l'on peut douter qu'une plus grande intelligibilité ait été gagnée au change.

Un peu de latin ici ne peut nuire, qui nous permettra d'apprendre qu'à l'origine, le mot *religio* désignait un « scrupule » en général, de sorte que Plaute pouvait écrire : « il m'invite à dîner, j'ai eu scrupule [*religio*] et j'ai voulu refuser ». Le dérivé *religiosus* « méticuleusement, scrupuleusement » fut particulièrement appliqué au culte, mais pas uniquement, car il désignait « une hésitation qui retient, un scrupule qui empêche, et non un sentiment qui dirige vers une action, ou qui incite à pratiquer le

6. René Nouailhat, 2004. *Enseigner le fait religieux, un défi pour la laïcité. Préface de Régis Debray.* Paris : Nathan (Les repères pédagogiques), p. 12.
7. René Nouailhat, 2000. *Le fait religieux dans l'enseignement.* Paris: Magnard, 128 p. — Nouailhat 2004, *op. cit.* — Jean-Christophe Attias & Esther Benbassa, 2007. *Des cultures et des dieux. Repères pour une transmission du fait religieux.* Paris : Fayard, 415 p.
8. Émile Durkheim, 1898. « De la définition des phénomènes religieux. » *L'Année sociologique* 2, p. 1-28.
9. Pierre-Simon Ballanche, 1827. *Essais de palingénésie sociale : Prolégomènes.* Paris: Jules Didot Ainé (vol. 1: Prolégomènes), p. 198.
10. Victor Cousin, 1827. « Eutyphron, ou de la sainteté. » *Le Catholique. Ouvrage périodique dans lequel on traite de l'universalité des connaissances humaines sous le point de vue de l'unité de doctrine* 8, 22, p. 26.

culte ». On lit souvent que « religion » dériverait de *religare* au sens de « relier » (au sacré), mais Émile Benveniste a démontré que c'est impossible du point de vue linguistique; ce mot vient en réalité de *re-ligere*, où le verbe *ligere* signifie « recueillir, ramener à soi, reconnaître ». La signification originelle de *religere* était donc « recollecter » au sens d'« avoir souci, être porté au scrupule ». *Religio*, c'est l'attention scrupuleuse, à laquelle s'oppose la négligence, puisque *religere* est le contraire de *negligere*[11].

Ce sont les écrivains chrétiens et Pères de l'Église, comme Lactance, qui ont introduit tardivement l'explication de *religio* par *religare* « relier », conformément aux principes de leur nouvelle foi[12]. En outre, l'histoire du terme est indissociable de celle de la « superstition » à laquelle les Romains puis les chrétiens l'ont opposé[13], ces derniers distinguant de plus la « vraie » religion, *religo ueri dei* (la leur, unique, vénérant le « vrai dieu »), des « fausses religions » (celles des autres, plurielles, adorant « idoles » ou « faux dieux »)[14]. Les Latins considéraient les premiers chrétiens comme porteurs d'une « superstition déraisonnable ». Pline le Jeune, enquêtant sur eux dans les premières décennies du second siècle, écrivit à l'empereur Trajan que « ce n'est pas seulement à travers les villes, mais aussi à travers les villages et les campagnes que s'est répandue la contagion de cette superstition »[15]. Le christianisme sera encore qualifié de « superstition funeste » par Tacite[16], et Suétone regardera les chrétiens comme une « sorte de gens adonnés à une superstition nouvelle et malfaisante »[17]. L'accusation n'est pas légère, car *religio* et *superstitio* étaient alors considérés comme totalement incompatibles, et leur relation était, littéralement, celle d'ennemis mortels[18].

C'est donc un véritable coup de force qu'opérèrent les premiers auteurs chrétiens, à commencer par Tertullien[19], en retournant cette opposition et « en déclarant que, désormais, la *religio* romaine est ravalée au rang de *superstitio* et que le mouvement chrétien, considéré par les Latins comme une *superstitio*, est non seulement une *religio*, mais encore *la religio*, c'est-à-dire la vraie *(uera) religio* »[20].

S'étonnera-t-on de retrouver des échos de ce renversement jusque sous la plume de Durkheim, qui opposait « la magie puérile des Australiens ou des Iroquois » à « la vraie religion », celle qui se trouve « au plus haut point possible de son évolution », telle qu'elle se manifeste par les « formes les plus épurées du christianisme »[21] ?

Un mot intraduisible ?

S'intéressant à la « terminologie des sciences des religions », Lionel Obadia a évoqué ce qu'il appelle « l'intraductabilité de la notion de religion »[22]. Effectivement, les mots de cette famille — religion, religieux, religiosité —, posent problème, tout comme le couple « sacré / profane » qui sert si souvent à les gloser. Tous ces termes sont régulièrement employés comme s'il s'agissait de faits universels, au sens évident, qu'il ne serait pas utile de définir.

C'est pourquoi, par contraste, il est très intéressant d'examiner les façons de dire « religion » dans diverses langues. Ainsi, dans celles du Bur-

11. Walter F. Otto, 1909. «*Religio* und *Supersititio*.» Archiv für *Religionswissenschaft* 12: 533-554. — Émile Benveniste, 1969. *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes. 2. Pouvoir, droit, religion*. Paris: Éditions de Minuit, p. 265-273.

12. Sarah F. Hoyt, 1912. « The Etymology of Religion. » *Journal of the American Oriental Society* 32, 2, p. 126-129. — Benveniste 1969, *op. cit.*, p. 265-273.

13. Otto 1909, *op. cit.*

14. Clara Auvray-Assayas *in* Barbara Cassin, 2014. *Dictionary of Untranslatables. A Philosophical Lexicon. Princeton: Princeton University Press*, p. 888-890.

15. « *Neque ciuitates tantum, sed uicos etiam atque agros superstitionis istius contagio peruagata est* » (Pline le Jeune, *Lettres*, livre X, lettre XCVII, 9).

16. « *Exitiabili superstitio* » (Tacite, *Annales*, livre XV, XLIV, 5).

17. « *Christiani, genus hominum superstitionis nouae ac maleficae* » (Suétone, *Vies des douze Césars*, Vie de Néron, XVI, 3).

18. Janssen, L. 1979. « 'Superstitio' and the persecution of the Christians. » *Vigiliae Christinae* 33, 2, p. 152.

19. Tertullien, *Apologétique*, CVI, 14.

20. Maurice Sachot, 1985. « Comment le christianisme est-il devenu *religio* ? » *Revue des Sciences religieuses* 59: 95-118. — Maurice Sachot, 1991. «"Religio/superstitio". Historique d'une subversion et d'un retournement .» *Revue de l'histoire des religions* 208, 4, p. 355-394.

21. Durkheim 1898, *op. cit.*

22. Lionel Obadia, 2013. « Terminologie des sciences des religions et vocabulaire anthropologique. Retour sur l'abstrait et l'empirique dans le répertoire conceptuel. » *Histoire, monde et culture religieuse* 26, 2, p. 45.

kina Faso, on utilise à cet effet des expressions introduites par les missionnaires pour désigner le christianisme et pour traduire la bible dans les parlers locaux. N'y existaient auparavant que des mots dérivés du radical voltaïque commun **cu ~ *ki/*ku* connotant l'interdit, le rite, la norme, la prescription rituelle, en l'absence de tout vocable ayant le sens que nous donnons à « religion ». De même, dans aucune langue du Gabon (fang, lingala, nzébi…) n'existe de terme pouvant traduire la notion de « religion » [23]. Aucun mot de ce genre ne se trouve dans l'énorme dictionnaire des langues bushman publié par Dorothea Bleek [24], et c'est en vain également qu'on lui chercherait un équivalent en égyptien ancien ou dans les vingt-et-un volumes de l'*Assyrian Dictionary* [25].

En arabe, « religion » est généralement traduit par *dīn* [د ين] mot dont la signification évolua au cours du temps tout en passant d'un idiome à l'autre. Dans la plus ancienne langue afrasienne connue, l'akkadien parlé à partir du troisième millénaire avant l'ère commune, *dīnu(m)* signifiait « jugement, sentence, procès » [26]. On le retrouve en araméen sous la forme *dīn* « gouverner », d'où *medhinah* : « gouvernorat, province », puis en arabe *medīna* [مَد ينَة] qui sera aussi le nom de la ville de Médine. Dans l'expression coranique *yaōm ad-dīn* [يوم الد ين], « jour du jugement », *dīn* signifie « jugement », tout comme dans l'hébreu rabbinique *yōm dīnā* [יום דין] de même sens, mais il y eut peut-être contamination de *yaōm ad-dayn* [يوم الدَّ ين] « jour de la dette [dont il faut s'acquitter] » construit sur le verbe *dāna* [دَ ان] « emprunter, rétribuer, juger » [27].

L'un des noms divins n'est-il pas *ed-Dayān* [الدَيَّان] « Le Rétributeur » [28] ? Déjà en akkadien, *dayānu* désignait le juge [29]. La situation est embrouillée, car il semble bien que nous ayons en réalité à faire, en arabe, à deux mots presque homophones : *dayn* [دَين] « jugement », qui résulte d'un emprunt à l'araméen, alors que *dīn* [د ين] « religion » viendrait du pahlavi *dīn* qui le tenait de l'avestique *daēnā* [30]. En arabe pré-islamique, *dīn* pouvait prendre, entre autres sens, ceux de « coutume, usage personnel, obéissance, rétribution, opinion… ». Par ailleurs, son pluriel *adyān* [اديان], attestant un sens générique, est absent du Coran, alors qu'il était déjà utilisé par le prophète Mani au troisième siècle de l'ère commune, donc bien longtemps avant la naissance du prophète Muḥammad. Enfin, *dīn* eut également les acceptions d'« idole » et de « sanctuaire », la ka'aba étant le *dīn* des anciens Arabes [31], alors que pour désigner la « religion d'Abraham » dans la sourate de « La Vache » (II, 130), c'est le mot *milla* [مِلَّة] qui est utilisé : *milla ibrāhīm* [مِلَّة إِبْرَاهِيم].

En mandarin, *zōng jiào* [宗教] au sens de « religion » (et plus précisément de « christianisme »), fut introduit à partir du Japon sous l'influence occidentale. Il se compose de *zōng* [宗] « temple ancestral, lieu de rassemblement, de divination » et de jiào [教] « enseignement ». S'il est attesté depuis le sixième siècle de l'ère commune, c'est avec le sens différent d' « enseignement ancestral », en lien du reste avec l'introduction du bouddhisme à cette époque. Au Japon, on dit *shū kyō* [宗教], où *shū* [宗] signifie plutôt « principe, doctrine » (pour désigner les écoles du bouddhisme), *kyō* [教] voulant dire « enseignement » [32].

23. Augustin Emane, *in* Pierre Legendre, 2014. *Tour du monde des concepts. Préface de Jean-Noël Robert*. Postface par Suresh Sharma. Paris : Fayard, 448 p.

24. Dorothea F. Bleek, 1956. *Bushman dictionary*. New Haven: American Oriental Society, 773 p.

25. Adolf Erman, & Hermann Grapow 1971. *Wörterbuch der Ägyptischen Sprache*. Berlin / Leipzig : Akademie-Verlag / J.-C. Hinrichs Verlag, 6 vol. — Ignace J. Gelb, Thorkild Jacobsen, Benno Landsberger & A. Leo Oppenheim, 1959. *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*, Chicago, The Oriental Institute, 21 vol.

26. Gelb, Jacobsen, Landsberger & Oppenheim 1959, *op. cit.*, vol. 3. D., p. 150-156. — Gelb, I.J. 1957. *Glossary of old Akkadian*. Chicago : The University of Chicago Press (Materials for the Assyrian Dictionary 3), p. 105. — Jeremy Black, Andrew George, & Nicholas Postgate, 2000. *A Concise Dictionary of Akkadian*. 2nd (corrected) printing. Wiesbaden : Harrassowitz Verlag (SANTAG Arbeiten und Untersuchungen zur Keilschriftkunde 5), p. 60.

27. Ali Nourai, 2013. *An Etymological Dictionary of Persian, English and other Indo-European Languages*. XLIBRIS, p. 108.

28. Albert de Biberstein Kazimirski, 1860. *Dictionnaire arabe-français contenant toutes les racines de la langue arabe, leurs dérivés, tant dans l'idiome vulgaire que dans l'idiome littéral, ainsi que les dialectes d'Alger et de Maroc*. Paris : Maisonneuve et Cie, 2 vol., I, p. 758.

29. Gelb, Jacobsen, Landsberger & Oppenheim 1959, *op. cit.*, vol. 3. D., p. 28-33.

30. Claudia A. Ciancaglini, 2008. *Iranian loanwords in Syriac*. Wiesbaden: Reichert Verlag (vol. 28), p. 152.

31. Reinhart Pieter Anne Dozy, 1981. *Supplément aux dictionnaires arabes*. Beyrouth : Librairie du Liban, 2 vol., I, p. 482.

32. Kristopher Schipper et Osamu Nishitani in Legendre 2014, *op. cit.*

En Inde, le mot *dhárma* [धर्म], couramment utilisé pour dire « religion », était propre à l'hindouisme et se rattache à la racine proto-indo-européenne **dher-* « fixer, supporter »; en sanskrit, le *dhárma*, équivalent étymologique du latin *firmus*[33], c'est « la loi, le statut, la coutume, l'usage, le droit, l'ordre, la droiture, la justice, le mérite »[34], et ce n'est que dans l'Inde coloniale que le sens de ce mot fut modifié, là encore sous l'influence des missionnaires chrétiens, pour englober la notion occidentale de religion[35]. Les dictionnaires donnent donc pour « religion » des reflets de *dhárma* en bengali, gujarati, népalais, tandis que l'on dira *dharama* (ਧਰਮ) en panjabi.

En russe et dans les langues slaves, религия (*religiya*) est un latinisme qui n'apparaît que dans la seconde moitié du XVIIIe siècle pour décrire les populations catholiques, mais les premières traductions de la bible en langues slaves utilisaient вера (*vera*, de la famille du latin *verus* « vrai ») qui veut dire « foi, croyance », закон (*zakon*) « régularité, loi » et благочестие (*blagočestiye*) « piété ». Il arrive fréquemment qu'un mot signifiant « croyance » soit traduit par « la religion », ce qui n'est pourtant pas la même chose. Ainsi de : *iris* en irlandais, *trūa* en vieux norrois, *gelēafa* en vieil anglais, *tikyba* en lithuanien, *ticība* en letton[36]. Et dans bien des langues, manifestes sont les emprunts récents au latin : *erlijio* en basque[37], релігія en ukrainien, *religia* [რელიგია] en géorgien, религија en macédonien, ou bien à l'arabe : дин (*din*) en tatar[38] et en tadjik, дін en kazakh, *addini* en hausa, *dini* en swahili, *din* en turc, դին en arménien[39], etc.

Les Grecs anciens n'avaient pas davantage de mot pour dire « religion ». Le terme grec *thrēskeía* (θρησκεία) qu'on traduit généralement ainsi par commodité, d'autant plus qu'il est utilisé en grec moderne avec ce sens, désignait en réalité l'observance, en particulier l'astreinte aux obligations du culte, mais nullement « la religion » dans son ensemble[40]. Du reste, il n'existe aucune racine indo-européenne ayant le sens de « religion », et il n'y en a pas non plus pour « sacré », alors qu'il y en a une pour « dieu »[41].

Religio subsista au Moyen-Âge en conservant sa signification antique, mais celle-ci s'élargit bientôt à « culte accompli selon les règles » et, à partir du VIIe siècle, « ordre monastique », « monastère » (sens attesté en français au XIe) tandis que d'autres termes, comme *fides* « foi », *lex* « loi » ou *secta* « école, doctrine »[42] auront, de Roger Bacon au XIIe siècle à Jérôme Cardan au XVIe, un sens assez proche de « religion », toutefois sans atteindre le même niveau d'abstraction[43]. Avec la Réforme protestante, puis les affrontements qui suivirent, *religio* commença de désigner un ensemble de doctrines pouvant être considérées comme vraies ou fausses, et l'on prit soin de préciser : « la religion chrétienne », ou « la religion réformée »[44]. Le sens général de « la religion », semble apparaître pour la première fois chez Herbert de Cherbury (1583-1648), qui fut un véritable pionnier de la « religion comparée », puisqu'il exposait, dès 1645, que « la religion » consiste en cinq idées innées se retrouvant chez tous les groupes humains du monde[45].

33. Julius Pokorny, 2007. *Proto-Indo-European Etymological Dictionary*. *s.l.* : Indo-European Language Revival Association, 2 vol., p. 689.

34. Manfred Mayrhofer,1963. *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch des Altindischen*. Zweiter Band. D - M. Heidelberg: Carl Winter / Universitätverlag, p. 94. — Gérard Huet, 2012. *Heritage du Sanskrit. Dictionnaire sanskrit-français*. http://sanskrit.inria.fr/ : [*s.n.*], *sub.voc.*

35. Annie Montaut *in* Legendre 2014, *op. cit.*

36. Carl Darling Buck, 1988. *Dictionary of selected synonyms in the principal Indo European Languages*. Chicago / London : The University of Chicago Press, p. 1463.

37. R.L. Trask, 2008. *Etymological Dictionary of Basque*. Brighton: University of Sussex, p. 175.

38. Sergey Shakhamayev, 1994. *Tatar-English / English-Tatar Dictionary*. New York : Hippocrene Books, p. 17.

39. Arthur Jeffrey, 1938. *The Foreign Vocabulary of the Qur'ân*. Baroda : Oriental Institute / Stephen Austin & Sons Press, p. 132.

40. Benveniste 1969, *op. cit.*, p. 266-267. — Henry George Liddell & Robert Scott, 1996. *A Greek-English Lexicon*. Oxford : Clarendon Press, p. 806.

41. Pokorny 2007, *op. cit.* — Buck 1988, op. cit., p. 1462-1465.

42. Du latin *sequi* « suivre » et non de *secare* « couper ».

43. Peter Biller, 1985. « Words and the Medieval Notion of 'Religion'. » *The Journal of the Ecclesiastical History* 36: 351-369. — Ernst Feil, 1992. « From the Classic '*Religio*' to the Modern Religion. Elements of a Transformation between 1550 and 1650. » *In* Michel Despland & Gérard Vallée (Eds.), *Religion in History. The Word, the Idea, the Reality* (pp. 31-43), Waterloo : Wilfrid Laurier Univ. Pres.

44. John Bossy, 1982. « Some Elementary Forms of Durkheim. » *Past & Present* 95 : 3-18. — Jan. N. Bremmer, 1998. « 'Religion', 'Ritual' and the Opposition 'Sacred vs. Profane'. Notes towards a Terminological 'Genealogy'. » *In Ansichten griechischer Rituale. Geburtstag-Symposium für Walter Burkert. Castelen bei Basel 15. bis 18. März 1996*, Stuttgard /Leipzig : B.G. Teubner, p. 11-12.

45. Edward Herbert of Cherbury, 1663. *De religione gentilium, errorumque apud eos causis*. Amstelædami : Typis Blaeviorum, 265 p. (édition posthume). Ces cinq idées, qui ne sont aucunement universelles en réalité, étaient : qu'il existe un dieu, qu'il faut lui rendre un culte, que la vertu et la piété sont essentielles au culte, que l'homme doit se repentir de ses péchés, et qu'il est récompensé après sa mort.

On le voit, ce que nous appelons religion recouvre une notion finalement très localisée, d'origine relativement récente, et qui fut exportée dans le monde entier par l'immense cohorte des explorateurs, colons, administrateurs coloniaux, ethnologues et missionnaires occidentaux, au prix d'un abandon des vocables originellement employés, ou d'une modification radicale de leur sens.

L'histoire de ce mot est donc celle d'un ethnocentrisme qui trouva sa forme parfaite en 1795, lorsque Kant écrivit qu'il ne saurait exister qu'une seule et unique religion, valide pour tous les hommes, à toutes les époques, et dont toutes les confessions ne seraient que les véhicules contingents[46].

Une définition élusive

Recourir à l'étymologie pour prétendre retrouver « le vrai sens » d'un terme reviendrait à croire que l'ancienneté serait garante de pureté, d'authenticité, de vérité, alors qu'il est normal, au contraire, que la signification d'un mot évolue au cours des âges, et que de nouveaux usages apparaissent. La question est moins celle de la subordination d'un terme à une matrice étymologique, que celle de son caractère opérationnel. L'étymologie du mot religion ne présente donc aucun intérêt pour justifier telle ou telle acception, mais il est pourtant nécessaire de la rappeler pour démontrer que la signification actuellement prêtée à ce mot a une origine et une histoire. Elle naquit avec la chrétienté, et l'utiliser pour désigner les mythes et rites antérieurs au christianisme, ou sans aucun lien avec lui, relève du tour de passe-passe si l'on n'a auparavant prouvé que « la religion » désignerait bien quelque chose en dehors du monde chrétien. Utiliser des termes européens d'origine récente pour décrire des phénomènes anciens ou lointains ne pose aucun problème si ces mots répondent à une définition claire. Ainsi, bien que l'usage du système métrique n'ait été introduit qu'à la fin du XVIIIe siècle par les savants européens, il est tout à fait légitime d'écrire que la Venus de Milo mesure 202 centimètres de hauteur et pèse quelque 900 kilogrammes. Par contre, il est fort à craindre que parler de la « religion » des Bororo ou des Himba n'ait ni sens ni utilité si l'on ne sait définir ce terme.

Quel est donc le sens de « la religion » ?

Au début des ouvrages qui en traitent, il est souvent d'usage d'adopter une définition empruntée à quelque grand auteur. Reprenons par exemple celle de Durkheim, qui stipula qu'

> « une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent »[47].

Un problème apparaît immédiatement : si une telle définition s'applique bien au christianisme, elle exclut d'emblée des groupes humains innombrables. Par exemple, les Aborigènes d'Australie ne connaissent rien qui puisse être appelé « Église », non plus que les Bororo ou les Iroquois plus haut cités. Face à cette difficulté,

46. Immanuel Kant, 1991. *Kant: Political Writings. Edited by H.S. Reiss*. Cambridge : p. 114.

47. Émile Durkheim, 1912. *Les Formes élémentaires de la vie religieuse, le système totémique en Australie*. Paris : F. Alcan, p. 65.

les auteurs ont choisi entre deux attitudes. Les uns se sont gardés de toute définition, à l'instar de Mircea Eliade, qui écrivit tout un livre intitulé *Religions australiennes*, sans jamais définir ce terme[48]. Les autres ont concocté leur propre signifié, en l'adaptant à leur propos. De sorte que, dès 1912, James Henry Leuba pouvait publier une anthologie de telles définitions empruntées à quarante-huit auteurs différents[49], qu'en 1999 Daniel Dubuisson en examinait cinquante-six[50], et qu'il serait facile d'en trouver bien plus aujourd'hui.

En effet, bien des chercheurs se sont essayés à cette tâche, et s'y attellent toujours[51], quand ils ne s'interrogent pas sur les impasses auxquelles ces tentatives ont déjà conduit[52]. Définir la religion est devenu un exercice d'école, un genre académique particulier, une sorte de machine célibataire s'autoproduisant éternellement dans un « ronronnement académique » routinier[53].

Il est vrai que les emplois de ce terme sont des plus variés : on ne compte plus les volumes traitant de « la religion égyptienne », de « la religion préhistorique » ou de « la religion populaire », mais Jean-Paul Willaime, notant que la « désacralisation politique du religieux s'est accompagnée, dans le cas français, d'une sacralisation religieuse du politique », parle de « religion civile à la française » et d'une « religion de la république »[54], reprenant ainsi l'approche de Pierre Nora décrivant une « véritable religion civile qui s'est dotée d'un Panthéon, d'un martyrologe, d'une hagiographie »[55]. Un autre chercheur, Robert Neely Bellah, identifie cinq « religions » en Italie, à savoir : sub/pré-christianisme, catholicisme, et… activisme, socialisme, libéralisme[56] ! Passant en revue, avec un regard de sociologue, l'ensemble des définitions connues, Yves Lambert a montré que le mot « religion » est régulièrement redéfini en fonction de l'évolution de la place de son référent dans la société, et suivant que les auteurs considèrent ce qu'ils appellent « religion » comme une réalité ultime, ou comme une illusion[57].

Au terme d'une exploration détaillée, Lionel Obadia a conclu que

> « le concept de "religion", et par extension un grand nombre de mots associés, échouent à rendre compte de la singularité de formes non-occidentales de cultes et de croyances »[58].

De plus, définir ce qui relève — ou non — de la religion, est souvent une prérogative des États, puisque certains d'entre eux décrètent que telle ou telle religion leur sera propre, et que d'autres légifèrent sur la différence entre « religion » et « secte », ou décident du caractère légal ou non de certaines pratiques religieuses (par exemple la polygamie chez les Mormons, le rejet de la transfusion sanguine par les Témoins de Jéhovah, les revendications territoriales des peuples « premiers »). Constatant que « selon les rapports de pouvoir existant entre les parties en présence, la religion légitime d'aujourd'hui peut devenir la politique subversive de demain ; le "prêtre" de quelqu'un, la "sorcière" de quelqu'un d'autre ; et le "dieu" de telle région, le "démon" de la région voisine », le sociologue Otto Maduro s'est interrogé sur l'opportunité d'abandonner purement et simplement ce terme[59]. Au premier

48. Mircea Eliade, 1972. *Religions australiennes.* Paris : Payot, 199 p.

49. James Henry Leuba, 1912. *A psychological study of religion, its origin, function, and future.* New York : MacMillan, p. 339-361.

50. Daniel Dubuisson, 1998. *L'Occident et la religion. Mythes, science et idéologie.* Paris : Éditions Complexe, p. 86-96.

51. Par exemple : Robin Horton, 1960. « A definition of religion, and its uses. » *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 90, 2, p. 201-226. — Melford E. Spiro, 1966. « Religion : Problems of definition and explanation. » *Anthropological approaches to the study of religion* 85, p. 96-126. — Hubert Seiwert, 1981. « Religiose Bedeutung als wissenschaftliche Kategorie. » *The Annual Review of the Social Sciences of Religion Utrecht* 5, p. 57-99. — Russell T. McCutcheon, 1995. « The Category 'Religion' in Recent Publications. A Critical Survey. » *Numen* 42, p. 284- 309. — Günter Kehrer, 1998. « Religion, Definition der. » *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe* 4, p. 418-425. — Camille Tarot, 2003. « Les lyncheurs et le concombre ou de la définition de la religion, quand même. » *Revue du MAUSS* 2, 22, p. 270-297.

52. Yves Lambert, 1991. « La 'Tour de Babel' des définitions de la religion. » *Social compass* 38, 1, p. 73-85. — McCutcheon 1995, *op. cit.* — Dubuisson 1998, *op. cit.*

53. Lionel Obadia, 2013. « Terminologie des sciences des religions et vocabulaire anthropologique. Retour sur l'abstrait et l'empirique dans le répertoire conceptuel. » *Histoire, monde et culture religieuse* 26, 2, p. 41-57.

54. Jean-Paul Willaime, 1988. « De la sacralisation de la France. Lieux de mémoire et imaginaire national. » *Archives de sciences sociales des religions* 66, 1, p. 130, 137.

55. Pierre Nora, 1984. *Les Lieux de mémoire. I - La République.* Paris : Gallimard (Bibliothèque des Histoires, Série illustrée), p. 651. — La notion de « religion civile » est due à Jean-Jacques Rousseau (1762. *Du contract social, ou principes du droit politique.* Amsterdam : Marc Michel Rey, p. 296-*sq.*)

56. Robert Neely Bellah & Steven M. Tipton, 2006. « The Five Religions of Modern italy. » *In The Robert Bellah Reader*, Durham / London : Duke University Press, p. 51-80.

57. Lambert 1991, *op. cit.*

58. Obadia 2013, *op. cit.*, p. 48.

59. Otto Maduro, 2002. « Implications politico-théoriques d'une définition de "la religion". » *Social Compass* 49, 4, p. 601-605.

abord, une mesure aussi radicale peut choquer l'opinion, mais elle est tout sauf farfelue, ayant déjà été proposée auparavant par Daniel Dubuisson[60], et bien avant encore par Wilfred Cantwell Smith[61]. De même, l'anthropologue Mondher Kilani, qui fut directeur du Laboratoire d'Anthropologie Culturelle et Sociale (LACS) au sein de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Université de Lausanne, a lui aussi proposé d'abandonner cette notion qui « s'est constituée en tant que catégorie autoritaire visant à soumettre aux représentations de la société qui l'a vu naître les univers des autres cultures »[62].

Que l'on s'entende bien : il ne s'agit pas ici de s'en prendre à telle ou telle religion, pas plus qu'aux religions en général, mais à l'usage abusif d'un terme ayant conduit les ethnologues à projeter, sur les cultures qu'ils étudiaient, une catégorie extérieure à elles et inapte à en rendre compte, ce qui, en retour, les a entraînés à universaliser artificiellement ladite catégorie[63]. Ayant involontairement pris le christianisme pour modèle ultime de « la religion », non par machiavélisme, mais pour des raisons historiques comme on l'a vu, les « historiens des religions » n'ont pas tardé à s'imaginer pouvoir retrouver partout la même chose, à l'instar du père Wilhelm Schmidt, qui passa son existence à traquer dans toutes les cultures connues ce qui lui paraissait être une révélation primitive que seul le christianisme aurait vraiment actualisée dans le monde[64]. Ce travail étant conduit avec une érudition prodigieuse et apparemment sans défaut, son auteur, qui était aussi missionnaire de la *Societas Verbi Divini*, illustra bien involontairement la boutade selon laquelle un érudit est une personne qui ne fait jamais de petites erreurs, mais qui, parfois (ici dès le départ !), en fait une très grosse.

Concluons : dans notre vocabulaire, « la religion » existe bien, mais quid de la chose? Elle présente tous les caractères d'une « rhétorique holiste »[65], d'une « fiction théorique »[66] dont il serait urgent de se déprendre, au moins lorsqu'il s'agit de désigner d'autres traditions que les trois monothéismes.

Que faire, alors ?

Les sens actuels de « religion » et « religieux » sont tellement associés au christianisme qu'il est particulièrement ethnocentrique de les plaquer sur d'autres visions du monde, sur ces « ontologies » dont Philippe Descola a montré l'irréductible variété[67]. Raisonner en termes de religion, de « fait religieux », de profane, de sacré, c'est forcément oublier d'immenses régions du globe. C'est faire comme si les Aborigènes d'Australie n'existaient pas, non plus que des milliers d'autres peuples d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, d'Océanie. Que les trois monothéismes soient très répandus sur terre n'implique aucunement qu'il n'existerait pas d'autres façon d'habiter le monde.

Pour échapper à ce travers, il ne suffit pas de remplacer « religion » par « croyance »[68]. Outre que ce nouveau terme pose autant de problèmes que le premier, cette pirouette verbale ne pourrait conduire qu'à d'interminables

60. Dubuisson, 1998, *op. cit.*

61. Wilfred Cantell Smith, 1964. *The Meaning and End of Religion*. Chicago: Mentor Books, p. 175.

62. Mondher Kilani, 2002. *La religion. Une catégorie autoritaire.* Lausanne : Conférence donnée le 14 décembre 2002 à la journée «La religion et ses dérives», autour de la pièce *Le Triptyque de Tibériade* de José Saramago, 12 p. (http://www.contrepoint-philosophique.ch/Archives/Sommaire/Sommaire.html).

63. Ninian Smart, 1994. « Retrospect and Prospect : The History of Religions. » *In* Ugo Bianchi [Ed.], *The notion of "religion" in comparative research : selected proceedings of the XVIth Congress of the International Association for the History of Religions, Rome, 3rd-8th September, 1990*, Roma: "L'Erma" di Bretschneider (Storia delle religioni, 8), p. 901-903.

64. Wilhelm Schmidt, 1910. *L'Origine de l'idée de Dieu ; étude historico-critique et positive, par Guillaume Schmidt.* Paris: Alphonse Picard, 316 p. — *Id.*, 1955. *Der Ursprung der Gottesidee. Eine historisch-kritische und positive Studie*. Münster : Aschendorff, 12 vol.

65. Voir Joël Candau, *Mémoires partagées ?, infra*, p. 74 *sq.*

66. Éric Chauvier, 2014. *Les mots sans les choses.* Paris : Éditions Allia, 128 p.

67. Philippe Descola, 2005. *Par-delà nature et culture.* Paris : Gallimard, 640 p.

68. Voir par exemple Mircea Eliade, 1976. *Histoire des croyances et des idées religieuses.* Paris: Payot, 3 vol. Sur la proposition malheureuse de Régis Debray, qui conseille de remplacer « religion » par « communion » (*Les communions humaines — Pour en finir avec « la religion »*, Fayard, 2005), voir le compte rendu de Michael Löwy, *Archives des sciences sociales et des religions*, 2005 (https://assr.revues.org/3115).

débats sur ce qu'il est acceptable de croire ou non. Cette notion de « croyance » devrait donc être évitée elle aussi, car elle implique des jugements de valeur (j'ai la vérité, et ce sont les autres qui croient des trucs bizarres), et il ne s'agit certainement pas d'une catégorie naturelle, universelle, dont l'emploi relèverait du constat[69]. Il en est de même pour les oppositions du type nature/culture/surnature[70]. Discuter des religions et des croyances ne saurait donc faire avancer le problème des crispations identitaires. Les uns croient que le monde fut créé par un seul Dieu, les autres soutiennent que ce sont plusieurs divinités qui l'ont élaboré, d'autres encore que c'est un couple premier qui l'engendra, ou qu'il résulte du démembrement d'un géant primordial, etc. Si l'on confronte ces différents points de vues, qui ne sont pas les seuls, il est vite manifeste que tous ne peuvent pas être vrais à la fois. Il est certes possible de discuter de cette incompossibilité, mais que se passera-t-il à la fin de la discussion ? Chacun va continuer à croire ce qu'il croyait au début et rien ne changera dans les perceptions.

Pas question non plus, on l'a vu, de recourir à cette autre pirouette qu'est l'expression « fait religieux ». En parler comme d'une réalité générale, ce serait postuler qu'une ontologie chrétienne devrait être considérée comme universelle, et ce serait donc répondre d'une bien mauvaise façon à l'intention d'ouverture dont témoignent souvent les utilisateurs de cette locution. Du reste, Régis Debray n'a pas publié ses réflexions sur le « fait religieux » dans une revue d'ethnologie ou de sociologie, un journal d'anthropologie ou les actes d'un congrès de mythologie comparée, mais dans la revue *Études*, fondée par les Pères de la Compagnie de Jésus[71]. Adopter cette notion, ce serait poursuivre aveuglément la funeste tradition qui vise à vouloir maîtriser le monde en considérant que ses propres catégories sont les seules qui vaillent. Il est cependant vrai, à décharge, que parler d'un fait religieux universel, anhistorique et valable pour tous est une forme d'ethnocentrisme dont nous avons beaucoup de mal à prendre conscience, car il s'agit de l'un de nos mythes fondateurs.

Comment s'y prendre alors pour éviter les errements auxquels conduit l'emploi irréfléchi de toutes ces formules?

Ce qu'on appelle abusivement « la religion » résulte de l'adhésion à une vision de l'univers, une cosmologie, une « ontologie » particulières. Celles-ci sont exposées au moyen de récits sur le monde et sur l'humanité, visant notamment à répondre aux éternelles grandes questions sur leur origine, leur raison d'être, leur fin dernière. À ce type de narration, nous avons coutume de donner le nom de « mythe », car *muthos* [μῦθος], en grec, signifie « récit »[72]. Et par définition, ce type de récit particulier qu'est le mythe ne s'identifie qu'à l'occasion d'une prise de distance[73]. Nous reconnaissons facilement comme telle la mythologie des populations lointaines, ou celle des anciens Grecs, Égyptiens ou Germains, fort éloignés de nous dans le temps, mais pour identifier la nôtre, il nous faudrait un recul pas toujours bien facile, voire impossible à prendre. Ainsi le

69. Voir Jean Pouillon, 1979. « Remarques sur le verbe croire. » *In* Jean Pouillon, Michel Izard & P. Smith [Éds.] *La Fonction symbolique, essai d'anthropologie.* Paris : Gallimard, p. 43-51. — Jean Wirth, 1983. « La naissance du concept de croyance (XIIe-XVIIe siècles). » *Bibliothèque d'Humanisme et de Renaissance* 44, 1, p. 7-58.

70. Philippe Descola, 1999. « Diversité biologique et diversité culturelle. » *Aménagement et nature* 135, p. 25-37. — *Id.*, 2001. *Chaire d'anthropologie de la nature. Leçon inaugurale faite le jeudi 29 mars 2001.* Paris: Collège de France, 13 p.

71. Debray, 2002. « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? ». *Op. cit.*

72. Sur l'histoire de ce terme et son opposition au λόγος, voir Claude Calame, 1991. «"Mythe" et "rite" en Grèce : des catégories indigènes ? » *Kernos* 4, p. 179-204.

73. Marcel Detienne, 1981. *L'Invention de la mythologie.* Paris : Gallimard, 252 p.

mythe, disant toujours la vérité pour la société où il s'énonce, sera-t-il regardé comme une pitoyable erreur par la société voisine.

Imaginer qu'il existerait quelque chose comme « la religion », ce serait ne se référer qu'à un seul type de ces innombrables récits, en élargissant parfois le propos à ce qu'il est convenu d'appeler « les Religions du Livre ». C'est ce qui est très généralement fait dans les ouvrages déclarant traiter du prétendu « fait religieux » en général, et qui, en réalité, pratiquent un insupportable réductionnisme en ne parlant essentiellement que des trois grands monothéismes, pour ne consacrer que quelques pages ou paragraphes aux mythologies africaines, amérindiennes, australiennes ou océaniennes, appelées « religions indigènes » (!) dans l'un des manuels récents mentionnés plus haut — lequel, en toute cohérence avec sa position ethnocentrée, défend l'étymologie erronée de « religion » par *religare* « relier »[74].

Or il existe une science qui se consacre à l'étude de l'humain et de ses mythes, tant par la recherche d'universaux que par l'étude des particularités de chaque société. S'il faut chercher une introduction à l'art de vivre ensemble en étant différent, on ne peut rêver mieux que cette discipline qui, paradoxalement, ne bénéficie d'aucun enseignement en France — ce dont, incidemment, se réjouit Régis Debray ![75] Elle permet de découvrir que « religion » et « fait religieux » ne concernent qu'une poignée seulement des innombrables histoires que les hommes, depuis toujours, content sur le monde et sur eux-mêmes. Et l'Histoire montre que ces notions occidentales relativement récentes furent utilisées pour classer les autres peuples : au pire les conquérants espagnols du XVIe siècle décidèrent que les Amérindiens étaient des « sauvages », des « naturels » dépourvus de toute religion, au mieux les missionnaires du XIXe décrétèrent que les peuples qu'ils évangélisaient n'avaient qu'une « religion primitive », ou bien conservaient les bribes d'une révélation première dont ces « naturels » ne pouvaient comprendre l'importance. Ainsi se construisit le mythe d'un Occident parangon de la civilisation, destiné à ne découvrir partout que des peuples caractérisés par le manque, en particulier le manque de religion, ou d'une « vraie » religion[76]. Paradoxalement, c'est la même pierre de touche qui est utilisée aujourd'hui, au prix d'une inversion, pour construire le mythe opposant un Occident laïcisé, voire « désenchanté »[77], à un monde extra-européen ou à des immigrés encore empêtrés dans le religieux, voire la superstition. Promouvoir cette fiction qu'est « le fait religieux », ce serait, hélas, prolonger ce mythe.

Il en est donc un peu des religions comme il en fut des « races humaines » : définies selon des normes *ad hoc* et très variables, elles sont utilisées pour classer les peuples, avec pour effet que, selon les critères utilisés au départ, les classifications obtenues peuvent être très différentes les unes des autres, alors même que rien ne prouve l'existence universelle d'un phénomène qu'on pourrait appeler « la religion ».

Certes, par définition, les mythes disent toujours le vrai dans le groupe qui les tient pour fondateurs, et pourtant, dans leur infinie varié-

74. Nouailhat, 2004, *op. cit.*, p. 170, 191.

75. Debray, 2002, « Qu'est-ce qu'un fait religieux ? » *Op. cit.*, p. 179.

76. De même, dans la plupart des langues d'Europe, les athées sont définis par un manque, noté par le a- privatif initial.

77. Marcel Gauchet, 1985. *Le Désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris : Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines), 336 p.

té, ils diffèrent profondément les uns des autres, et c'est pourquoi aucun d'eux ne peut prétendre détenir une vérité universelle. De ce point de vue, par exemple, la « genèse » biblique ne diffère en rien des milliers d'autres histoires qui courent de par le globe sur l'origine du monde, et il n'y a aucune raison objective de la privilégier plus qu'une autre : il existe des « genèses » amérindiennes ou océaniennes tout aussi complexes, riches et poétiques. Or il est tout à fait possible d'approcher et comparer ces récits sans avoir à se préoccuper de leur véracité ou de leur fausseté, car si l'on prend un recul suffisant, il apparaît que leur importance est ailleurs. L'essentiel, en effet, c'est que les mythes ont une histoire qui remonte souvent jusqu'au temps des cavernes, et que leur étude nous aide à écrire la longue aventure d'une commune humanité qui les transmet encore et toujours[78].

L'anthropologie pour tous

Qu'est-ce que l'anthropologie? Selon son acception la plus large, peu usitée en France, ce terme désigne l'étude de toutes les composantes de l'humanité, dans son unité et sa diversité, et ce domaine engloberait donc de multiples disciplines, de l'ethnologie à la sociologie en passant par la linguistique, l'archéologie et même la génétique. Suivant la vision la plus restreinte, l'anthropologie désigne essentiellement la pratique des ethnologues.

Mais qu'est-ce donc qu'un ethnologue, sinon un voyageur? Si la phrase la plus célèbre de Claude Lévi-Strauss est sans doute le fameux *incipit* de *Tristes tropiques* « Je hais les voyages et les explorateurs »[79], c'est qu'il voulait commencer son livre en se désolidarisant des voyageurs pressés, puisque les ethnologues sont des voyageurs d'un type très particulier, des voyageurs de grande lenteur. Comme l'explique Maurice Godelier[80], l'ethnologue quitte son propre monde, et se fait enfant, devant apprendre seul la langue de ses hôtes, ce qui prend beaucoup de temps. « Pourquoi fais-tu ça? — À quoi ça sert? — Comment tu fais? — Comment ça s'appelle? — Qu'est-ce que ça veut dire? »… voici quelles sont les questions que, chaque jour, l'ethnologue pose inlassablement à ceux qui veulent bien l'accueillir, l'écouter, le renseigner. Le voyageur s'arrête, observe, écoute, note, mesure, enregistre, filme, apprend. Puis un jour, il décide de revenir chez lui pour entamer la seconde étape de son travail : la traduction. Il lui faut en effet traduire tout ce qu'il a vu et appris, pour le transmettre à sa propre société, et l'y faire comprendre. C'est une double traduction qui s'impose à lui : d'abord celle, strictement linguistique, des noms d'objets, de plantes, d'animaux, d'outils et de mille autres choses, patiemment recueillis durant son séjour. Ensuite une traduction plus complexe : celle de façons de faire et de concepts pouvant être si éloignés des nôtres qu'ils nous seraient incompréhensibles au premier abord, sans l'explication que nous en donne l'ethnologue. L'ensemble de ce travail est si long, si difficile, qu'on ne peut généralement l'accomplir qu'une seule fois dans une vie, et que bien rares sont ceux qui purent le réussir en plusieurs endroits du globe. Le savoir

78. Bernard Sergent, 1999. « Un mythe lithuano-amérindien. » *Dialogues d'Histoire ancienne* 25, 2, p. 9-39. — Youri E. Berezkin, 2009. « Out of Africa and further along the coast : African-South Asian-Australian mythological parallels. » *Cosmos: The Journal of Traditional Cosmology Society* 23, p. 3-28. — Bernard Sergent, 2009. *Jean de l'Ours, Gargantua et le dénicheur d'oiseaux*. La Bégude de Mazenc : Arma Artis, 518 p. — Jean-Loïc Le Quellec, 2014. « Une chrono-stratigraphie des mythes de création. » *Eurasie* 23, p. 51-72. — Julien d'Huy & Jean-Loïc Le Quellec, 2014. « Comment reconstruire la préhistoire des mythes? Application d'outils phylogénétiques à une tradition orale. » *In* Mahé Ben Hamed, Pascal Charbonnat, & Guillaume Lecointre [Éds.], *Apparenter la pensée — Vers une phylogénie des concepts savants*, Paris : Éditions Matériologiques, p. 146-184. — Jean-Loïc Le Quellec, 2015. « En Afrique, pourquoi meurt-on ? Essai sur l'histoire d'un mythe africain. » *Afriques : débats, méthodes et terrains d'histoire* [En ligne], *Varia*, mis en ligne le 28 juillet 2015, consulté le 29 juillet 2015. URL : http://afriques.revues.org/1717

79. Claude Lévi-Strauss, 1955. *Tristes tropiques*. Paris : Plon (Terre humaine), p. 9.

80. Maurice Godelier, « Le terrain et les outils de l'anthropologue. » *Infra*, p. 33-38.

ainsi recueilli est généralement réuni dans un livre, une monographie consacrée au groupe qui accueillit son auteur. Ceci étant accompli, l'ethnologue peut s'appuyer sur les travaux de ses collègues ayant travaillé chez des populations voisines, ou dans la même grande région, pour comparer ses découvertes à celles qu'eux-mêmes avaient pu établir. Là encore, cette tâche est assez difficile pour occuper toute une vie !

Mais, toujours mû par le « goût des autres », par cette curiosité qu'évoque Françoise Héritier[81], notre ethnologue peut encore emprunter une autre voie, en utilisant ses travaux ou ses lectures pour réfléchir à des questions beaucoup plus larges, touchant par exemple à la recherche d'universaux et, interrogeant les conceptions prévalant dans sa propre culture, il se fait alors anthropologue. Il se demandera, par exemple, si telle pratique observée sur son terrain d'enquête est spécifique au groupe qui l'avait accueilli, si elle caractérise un ensemble de peuples parlant des langues apparentées, ou s'il est possible de la retrouver partout où on la recherche. Il pratique ainsi un véritable décentrement, et s'entraîne à regarder sa propre culture avec le « regard éloigné » cher à Claude Lévi-Strauss[82], à ceci près que, de nos jours, le brassage mondial des populations est devenu tel que le voyage n'est plus la condition nécessaire au décentrement du regard.

Cette démarche peut conduire l'anthropologue à remettre en cause des concepts qui nous semblent des plus « naturels », comme l'opposition entre nature et culture, entre sauvage et domestique, ainsi que le démontre Philipe Descola[83], car ces notions-là « résistent » à la traduction quand on passe d'une culture à une autre. Nous savons vu que « religion » est l'un de ces « intraduisibles » pour lesquels il est pratiquement impossible de trouver des équivalents exacts quand on voyage en langues, et Barbara Cassin en a débusqué bien d'autres, qui sont parfois simples comme… « bonjour »[84]. Considérable est l'enjeu d'une attention particulière apportée à ces termes et à leurs différentes acceptions d'une langue à l'autre, au delà des faux-amis. Cela peut conduire, par exemple, à reconsidérer complètement notre approche de l'écologie[85].

Autre entreprise de traduction encore, celle qui fait connaître les généalogies, rêves, souvenirs, fables, contes et légendes collectés par l'ethnologue au fil de ses enquêtes. Parmi ces histoires, certaines exposent des origines tout en justifiant l'ordre des choses. Les mythologues, qui les étudient plus particulièrement, distinguent différents types de mythes : cosmogoniques, qui nous disent l'origine du monde ; anthropogoniques, sur l'origine des humains ; ethnogoniques, sur celle des peuples ; sociogoniques, sur celle des sociétés ; étiologiques, justifiant mille détails du monde naturel, comme la forme effilée des feuilles de telle plante, ou la queue minuscule de tel animal. Ces récits ont longtemps « embarrassé les savants »[86] auxquels ils paraissaient illogiques, préscientifiques ou même prélogiques, témoignant en tout cas d'une pensée irrationnelle. Bernard Sergent montre qu'il n'en est rien, et qu'une approche méthodique de ces histoires est possible grâce à l'outil de base de l'anthropologue :

81. Françoise Héritier, « Le goût des autres. » *Infra*, p. 39-51.

82. Claude Lévi-Strauss, 1983. *Le Regard éloigné*. Paris: Plon, 398 p.

83. Philipppe Descola, « À la découverte des plis du monde. » *Infra*, p. 52-62.

84. Barbara Cassin, « Compliquons l'universel ! » *Infra*, p. 63-68.

85. Philippe Descola, 2011. *L'écologie des autres — L'anthropologie et la question de la nature*. Paris : Quae (Sciences en questions), 112 p.

86. Claude Gaignebet, 1991. « Histoire critique des pratiques superstitieuses qui ont séduit les peuples et embarrassé les savants. » *In* Jean Poirier [Éd.], *Histoire des mœurs*, Paris : Gallimard, vol. 2, p. 1045-1094.

87. Bernard Sergent, « La mythologie, ses méthodes et ses écoles. » *Infra*, p. 69-73.

la comparaison systématique, qui permet de découvrir bien des merveilles, de remonter très loin dans le temps, et de contribuer à l'histoire du peuplement du globe, rien de moins[87].

Aussi inventifs qu'ils puissent paraître, les mythes ne sont pas de purs produits de l'imagination individuelle. Ce sont des récits appris et transmis, parfois depuis des temps immémoriaux, parfois par des spécialistes de la narration rituelle, mais parfois aussi par tout un chacun. Pour les transmettre, il faut bien qu'ils aient d'abord été mémorisés, selon un processus qui passe forcément par des individus qui, à cette occasion, peuvent y introduire des modifications involontaires (à cause d'un trou de mémoire, par exemple) ou au contraire parfaitement conscientes (notamment pour adapter le contenu d'un récit aux attentes de l'auditoire)[88]. Peut-on pour autant parler de mémoire collective? Joël Candau, anthropologue de la mémoire, attire notre attention sur les difficultés que pose cette notion[89]: comment accéder à la mémoire collective, sinon par ce que les autres nous en disent? Comment peut-on même être certain de son existence réelle en dehors de leur parole ? La seule chose que l'anthropologue peut étudier à ce propos, ce sont des discours, et il se trouve alors dans une position très proche de celle du mythologue qui ne se prononce pas sur la véracité éventuelle des récits mythiques (vrais pour les uns, faux pour les autres), car son but est de les comparer pour mieux les comprendre. Dès lors, n'y aurait-il pas des passerelles à explorer entre métamémoire, mythe (notamment identitaire) et épopée?

La méconnaissance des origines mythiques d'un discours, et l'incapacité générale de reconnaître pour tel un mythe, sauf quand il s'agit de ceux des autres ou des Anciens, peut conduire à de très dangereuses méprises. Les thèses de l'histoire parallèle, des théories conspirationnistes et de l'archéologie fantastique s'engouffrent et se déploient dans les vides conceptuels; elles tiennent lieu d'explication du monde actuel et sont donc des mythes modernes. C'est dire qu'il importe de pouvoir les identifier, afin de n'en pas devenir victime, ainsi que le montre Stéphane François par l'exemple du mythe des *Illuminati*, très présent au cinéma, sur les rayons occultistes des librairies, dans les bandes dessinées, sur les réseaux sociaux[90]. Cela n'est pas surprenant, car innombrables sont les œuvres artistiques ou littéraires qui, au fond, restent en grande partie hermétiques à ceux qui les approchent sans une connaissance suffisante de la mythologie. Il importe donc d'enseigner l'anthropologie dès le plus jeune âge, ainsi que le défend depuis longtemps Bernard Lahire en répondant impeccablement aux arguments éculés qui sont encore opposés à ce beau projet[91]. Plutôt que de sérieusement considérer cette proposition, il arrive encore d'entendre qu'elle serait impossible à mettre en œuvre. « Que nenni ! », répondent Christan Baudelot[92], Fabien Truong[93] et Chantal Deltenre[94], qui sont d'autant mieux placés pour ce faire qu'ils participent tous trois à des expériences, comme *Ethnologues en herbe* ou le *Projet Thélème*, qui ont largement fait la

88. Le folkloriste suédois Carl Wilhelm von Sydow fut le grand pionnier de l'étude scientifique des processus de transmission et diffusion des narrations traditionnelles. Voir notamment Carl Wilhelm von Sydow, 1932. « Om traditionsspridning. » *Scandia: Tidskrift för historik forskning,* Nov., p. 322-344. — *Id.*, 1934. « Geography and Folk-Tales Ecotypes. » *Béaloideas* 8, p. 344-356. — *Id.,* 1943. « Finsk metod och modern sagoforskning. » *Rig* 26, p. 1-23. — Carl Wilhelm von Sydow & Laurits Bødker, 1948. *Selected Papers on Folklore Published on the Occasion of his 70th Birthday*. Copenhague: Rosenkilde og Baggers Forlag, 257 p.

89. Joël Candau, « Mémoires partagées ? » *Infra,* p. 74-85.

90. Stéphane François, « Un mythe contemporain : les *Illuminati*. » *Infra,* p. 86-93

91. Bernard Lahire, « À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? » *Infra,* p. 94-100.

92. Christian Baudelot, « Les vertus pédagogiques de "Thélème" » *Infra,* p. 101-105.

93. Fabien Truong, « Des racines et des ailes ? » *Infra,* p. 106-110.

94. Chantal Deltenre, « "Ethnologues en herbe" : enseigner l'ethnograhie » *Infra,* p. 111-117.

preuve, non seulement qu'il est possible d'introduire dans l'enseignement une initiation à l'ethnologie et à l'anthropologie, dès l'école primaire puis au collège et au lycée, mais surtout que cette démarche des plus formatrices a multiplié les succès pédagogiques à chaque fois qu'on l'a éprouvée.

Ce dont l'école a besoin, ce n'est certainement pas de l'enseignement d'un mystérieux « fait religieux », et encore moins de « l'enseignement des religions », voire d'une « morale laïque », mais d'une initiation à l'anthropologie au sens le plus large, puisque celle-ci a pour projet de comprendre l'humain en comparant des façons de vivre et des savoirs localisés [95], facilement observables et accessibles à tous, mais qu'il ne faut jamais généraliser *a priori*. Ce décentrement nous enseigne alors que sont éminement culturels bien des comportements, usages, notions, jugements qui, sans cette démarche, nous auraient pourtant paru si « naturels » !

95. Thomas Hylland Eriksen, 2004. *What is anthropology*? London: Pluto Press, 180 p.



Maurice Godelier

Le terrain et les outils de l'anthropologue

Maurice Godelier

Le terrain et les outils de l'anthropologue

L'anthropologie et l'ethnologie

Au XIXe siècle, on utilisait le terme d'anthropologie pour désigner l'anthropologie physique, qui classait les « races humaines ». L'anthropologie sociale, comme on l'appelle aujourd'hui, n'existait pas. À l'époque on utilisait les termes « ethnologie » et « ethnie ». Une ethnie est un ensemble de groupes locaux se sachant issus d'une même souche, parlant des langues apparentées et partageant un certain nombre de principes d'organisation de la société et de représentations de l'ordre social et cosmique, ainsi que des valeurs communes. L'anthropologie est l'étude de toutes les formes de sociétés et de cultures, donc pas seulement des ethnies. Le terme « anthropologie » s'est d'abord imposé aux États-Unis, puis a été repris en France par Lévi-Strauss. Aujourd'hui on utilise le terme « anthropologie », plutôt que le terme « ethnologie ».

Dans quelles conditions l'anthropologie est-elle née ? Il ne faut pas s'en cacher : l'anthropologie est née dans le cadre de l'expansion dominatrice de l'Occident, c'est-à-dire la conquête d'autres pays, aussi bien par le commerce que par la colonisation. L'Occident s'est trouvé en contact avec des centaines de sociétés où l'écriture n'existait pas. Il fallait alors apprendre la langue pour administrer les peuples colonisés. Apprendre la langue, c'est aussi découvrir des coutumes différentes. N'oubliez pas qu'au XIXe siècle, coloniser, « civiliser » et christianiser allaient de pair. Ce sont des opérations de domination culturelle et politique. Cependant il y avait une nécessité objective dans la pratique coloniale : la connaissance des autres. Les savants n'étaient pas forcément au service des impérialistes d'Occident, ils apprenaient les langues, notaient les coutumes : c'est le premier noyau de l'anthropologie.

Le deuxième noyau date de 1850-1855, et marque une rupture épistémologique. Les Indiens d'Amérique étaient parqués dans des réserves ; ils menaient une nouvelle vie, une vie de ghetto. C'est à ce moment-là que sont apparus les premiers anthropologues, tel Morgan[1]. Au départ, celui-ci n'était pas du tout un anthropologue mais un avocat. Un avocat qui s'intéressait aux Indiens. Il était riche, assez pour pouvoir arrêter de travailler, et il s'est mis à enquêter

▶ Maurice Godelier est anthropologue. En 2001, il a reçu la Médaille d'or du CNRS pour l'ensemble de son œuvre, qui comporte notamment : *La Production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée* (Fayard, 1982). — *L'Idéel et le matériel : pensée, économies, sociétés* (Fayard, 1984). — *L'Énigme du don* (Fayard, 1996). — *Métamorphoses de la parenté* (Fayard, 2004). — *Au fondement des sociétés humaines : ce que nous apprend l'anthropologie* (Albin Michel, 2007). — *Horizons anthropologiques*, (CNRS Éditions, 2009). — *Communauté, société, culture : trois clefs pour comprendre les identités en conflits* (CNRS Éditions, 2009). — *Les Tribus dans l'histoire et face aux États* (CNRS Éditions, 2010). — *Sciences sociales et anthropologie*, (CNRS Éditions, 2011). — *Lévi-Strauss* (Le Seuil, novembre 2013).

1. Lewis Henry Morgan (1818-1881), anthropologue et homme politique américain, souvent considéré comme fondateur de l'anthropologie.

de tribu en tribu, en Amérique du Nord. Il a découvert que beaucoup de tribus parlant des langues différentes avaient la même structure de parenté. La structure de parenté des Iroquois par exemple, était indépendante de la langue que parlait cette tribu : Morgan trouvait donc dans différentes sociétés un même type de terminologie pour désigner un père, une mère, un oncle, un fils, etc. Aujourd'hui l'inventaire des divers systèmes de parenté qui existent dans le monde fait apparaître qu'il n'existe pas plus de sept grands types de systèmes. Pour donner un exemple, le système de parenté européen relève de ce que les anthropologues appellent le type « eskimo ».

Ensuite l'anthropologie sur le terrain s'est de plus en plus développée. Pour faire de l'anthropologie, il faut s'immerger profondément dans une société pendant longtemps, à la différence des journalistes qui recueillent leurs données en peu de temps. Il faut du temps à un anthropologue pour comprendre une société, la vie économique, sociale et culturelle d'un groupe local. Il y a eu un développement très puissant de l'anthropologie de 1900 jusqu'avant la Deuxième Guerre mondiale ; par la suite, il y a eu un effondrement temporaire. Au début, l'anthropologie était surtout une affaire occidentale — toujours liée à l'Occident et à son expansion —, ce qui ne veut pas dire que tous les anthropologues adhéraient à l'idéologie occidentale.

Deux événements mondiaux ont changé la place de l'anthropologie : la disparition des empires coloniaux et la disparition des pays socialistes. À partir de ce moment, la position de l'Occident par rapport au reste du monde a changé. Aujourd'hui, l'anthropologie étudie toutes sortes de réalités sociales, réalités qui ne sont plus du tout liées à l'Occident — sa terre natale — ou aux empires coloniaux. L'anthropologie d'aujourd'hui est une discipline qui analyse les faits sociaux, avec ses méthodes spécifiques (longue immersion sur le terrain, observation participante, etc.).

Le terrain : du quotidien aux rites

Je suis un pur produit de l'anthropologie classique. Après l'agrégation de philosophie, j'ai fait des mathématiques économiques. On comparait des modèles socialistes centralisés et des modèles capitalistes décentralisés. Au bout d'un an, j'ai décidé d'aller étudier l'économie sur place, sur le terrain. À l'époque — je rappelle que j'ai quatre-vingt-un ans — ceux qui allaient voir les choses comme elles se passent sur place, sur le terrain, c'étaient les anthropologues. Les anthropologues vont chez les autres. Donc je suis allé au Mali et en Nouvelle-Guinée pendant des années ; ce qui fait de moi un anthropologue de l'ancienne école, et pas un « anthropologue d'aujourd'hui », qui étudie par exemple les marchés de légumes à Paris ou l'organisation du travail dans une caserne de pompiers, etc.

Quand vous arrivez chez les autres, il faut d'abord être accepté : comprenez bien, vous n'êtes pas invité. Vous arrivez et vous devez expliquer aux gens que vous venez pour vivre avec eux, comprendre ce qu'ils sont et com-

ment ils font. Une fois que vous êtes arrivé sur le terrain et que les habitants vous ont « accepté », vous vous livrez à « l'observation participante ». Qu'est ce que cela veut dire ? Observer quoi ? Observer comment ? Observer qui ? Participer à quoi ? Avec qui et jusqu'où ? Tous les jours, la vie des autres se reproduit autour de vous. Le premier champ d'observation, c'est que les gens vivent leur vie quotidienne. Mais parfois certains sont malades, d'autres meurent. Êtes-vous invité aux funérailles ? Quelle attitude allez-vous avoir ? Et comment allez-vous observer ceux qui se rassemblent autour d'un mort ? Ça, c'est le deuxième champ de la vie qui s'offre à vous : tout ce qui n'est pas quotidien, récurrent, mais qui est cependant prévisible. Le troisième domaine à étudier qui s'offre à vous est constitué par les rites et les pratiques collectives. En France, par exemple, la cérémonie du 14 juillet concerne la société française dans sa globalité. Chez les Baruya de Papouasie-Nouvelle-Guinée, il y avait tous les trois ans de très grandes cérémonies d'initiation, masculines et féminines, qui mobilisaient tout le monde, quel que soit le village, quel que soit le lignage.

Voyez, le champ de la vie vous offre trois domaines d'observation dans lesquels, selon vos qualités d'empathie et d'observation, vous allez entrer pour en découvrir la nature. Bien entendu, cela implique que vous appreniez peu à peu la langue, que vous ayez votre carnet de notes pour enregistrer. Vous êtes comme un élève. Combien de fois sur le terrain on m'a dit : « Maurice, ça fait trois ans qu'on t'a déjà expliqué ça, tu ne comprends donc jamais rien… » Et en effet, comprendre les autres, leurs rites, etc., ce n'est pas évident… Je faisais partie, j'avais été élevé, j'étais issu d'une autre culture.

Au bout d'un certain temps, quand vous êtes suffisamment accepté par les gens, vous devez par exemple, leur demander si c'est possible d'aller tous les jours avec eux dans leurs champs, en prendre les mesures, essayer d'apprendre qui est le propriétaire de tel ou tel champ, comment ils y travaillent et avec qui. Il serait difficile de faire une telle enquête en France. Car celle-ci implique que vous deviez aller de famille en famille et que vous interrogiez les gens : « qui est ton père, le père de ton père, la mère de ton père, la mère de ta mère ? », etc. Une telle enquête vous permet de construire des généalogies ; et en élargissant cette enquête, en allant de village en village, vous étudiez la composition démographique d'un groupe.

De l'observation participante à l'observation systématique

L'anthropologie est une science sociale totale : un anthropologue n'a pas un champ d'étude restreint ; il ne peut pas se dire spécialiste des rituels uniquement, par exemple. Je me souviens d'Américains, venus sur le terrain pendant mon séjour, pour trouver « des hommes de l'âge de pierre », disaient-ils, et filmer leurs rites. « Pensez-vous qu'ils passent leurs journées à faire des rites ? » — ai-je ré-

torqué — « Ils ne vont pas les faire pour vous ! Pour l'instant, ils sont dans les champs. » Et je leur ai dit : « Écoutez, si vous voulez faire quelque chose de bien, filmez-moi, comme ça vous verrez en quoi consiste le travail d'un anthropologue. » Et tous les jours je les ai emmenés avec moi et ça a donné un film intéressant.

Après l'observation participante qui ne cesse jamais, vient l'observation systématique. Quand, pendant un an, vous avez fait des enquêtes sur les familles, et que vous avez étudié le travail dans les champs, vous commencez à avoir des données de qualité « objective ». Puis il faut croiser ces différentes données. Il y a donc deux étapes fondamentales : la première est une observation dans laquelle vous participez à la vie sociale tout en observant les autres. Lors de la deuxième étape, vous faites avec les habitants des villages des enquêtes systématiques dont le résultat est une synthèse. Mais les gens doivent accepter de vous aider.

Souvenirs du terrain : chez les Baruya

Au départ j'étais tout seul dans la montagne, avec une caisse de nourriture, entre deux villages situés à 2000 et 2300 mètres d'altitude. Les enfants de deux villages baruya venaient me voir tous les jours, j'étais leur attraction. Un blanc, c'est marrant ! Je parlais le pidgin mélanésien, que j'avais appris dans un laboratoire en Australie avant d'arriver en Nouvelle-Guinée, et je pouvais donc parler avec quelques-uns des enfants qui savaient un peu le pidgin. Je leur demandais : « Est-ce que vous pouvez aller demander à votre papa, votre maman si je peux aller vivre avec eux ? » Pendant un mois, j'avais tous les gamins autour de moi, plutôt des garçons que des filles, et je commençais à leur poser des questions : « Comment s'appelle ton papa ? » et encore d'autres questions. Six mois plus tard, alors que j'étais déjà bien installé dans le village où trois hommes m'avaient emmené pour vivre avec eux, je leur ai raconté les informations que j'avais obtenues des jeunes. Les vieux m'ont dit : « Mais tout est faux ! l'un t'a dit que c'était son père, mais ce n'est pas son père, c'est son grand-père, etc. ». C'était donc le début de mon enquête : tout était faux. Alors je me suis dit : « Ce n'est pas possible que le CNRS me paie pour faire un tel travail ! », et j'ai voulu rentrer à Paris.

Finalement j'ai sauvé mon enquête parce que je me suis dit : « Tu t'intéresses à l'anthropologie économique — j'avais même été nommé maître de conférences par Fernand Braudel[2] dans la première chaire d'anthropologie économique —, tu as assuré un enseignement théorique, commence alors la pratique maintenant ! » Et j'ai commencé d'aller dans les jardins avec les gens, tous les jours, j'ai commencé à apprendre à connaître les plantes cultivées, la nature des sols, le travail de la terre. J'apprenais de façon concrète et les gens étaient fiers de pouvoir m'expliquer : « Tu vois, le maïs et les patates douces, tu les mets là — Ne marche pas là, Maurice car c'est une plante magique, et là n'y va pas non plus », etc. J'étais donc édu-

2. Fernand Braudel (1902-1985) est un historien français de « l'École des Annales » qui a notamment développé les concepts de « longue durée » et de « grammaire des civilisations ».

qué. Pendant plus de six mois, j'ai fait ce travail et ils m'ont intégré dans leur vie, grâce à cette présence quotidienne et pratique. Et tous les soirs, j'écrivais mes notes après avoir passé la journée à faire des relevés de terrain. Par la suite j'ai pu assister aux initiations.

Sciences sociales et histoire pour tous

Depuis vingt ans, je suis navré par les manuels d'histoire. J'ai demandé au moins dix fois une réforme des manuels.

À l'époque de la globalisation, de la mondialisation, l'Inde ne peut pas être réduite au Taj Mahal, à de belles photos avec des commentaires sommaires ! Les grandes lignes de l'histoire de la Chine doivent être également connues.

Premièrement, donc, il faut réécrire l'histoire d'un point de vue décentré par rapport à l'Occident.

Mais le fer de lance de l'enseignement dans les sciences sociales, c'est l'anthropologie et la sociologie, parce que ce sont des disciplines qui font des recherches sur le terrain, qui se pratiquent dans le contact avec les gens et qui sont basées sur des enquêtes pratiquées dans la durée. Ensuite il faut y associer l'histoire, car faire de l'anthropologie sans connaître l'histoire, ou étudier l'histoire sans avoir recours à l'anthropologie, n'a pas de sens. La combinaison de l'histoire, ou d'autres disciplines, avec l'anthropologie est fondamentale. La philosophie, elle aussi, devrait être prise en compte. J'ai été agrégé de philosophie quand j'étais jeune, aujourd'hui je ne suis plus philosophe, mais j'ai gardé quelque chose de sa pratique : quand je réfléchis à mes méthodes, mes concepts, mes résultats, c'est un acte réflexif, un acte de distance et d'évaluation critique. Donc quelque part nous sommes tous philosophes…



Françoise Héritier

Le goût des autres

Françoise Héritier

Le goût des autres

▶ Françoise Héritier est ethnologue et anthropologue. Après que Claude Lévi-Strauss a occupé la chaire d'anthropologie sociale au Collège de France, elle y a inauguré la chaire d'Études comparées des sociétés africaines. Dans l'entretien qu'elle nous a accordé, le 15 avril 2015, elle évoque les carences de l'enseignement de l'anthropologie en France et le caractère quasi autodidacte de son propre parcours, avant qu'elle ne parte, en 1957, pour une première mission d'étude en Afrique. Elle a travaillé sur le terrain auprès des Samo, Pana, Mossi, Bobo et Dogon (Burkina-Faso et Mali). De 1967 à 1982, elle a été maître de recherches au CNRS, avant d'être élue au Collège de France en 1982. Son œuvre aborde les questions touchant à la parenté, au mariage, à la famille, aux rapports entre les hommes et les femmes, en étudiant particulièrement les fondements universels de la domination masculine. Ses plus récents ouvrages ont été publiés en 2012 chez Odile Jacob: *Les Deux Sœurs et leur mère: Anthropologie de l'inceste. — Masculin/féminin I: La pensée de la différence. — Masculin/féminin II: Dissoudre la hiérarchie*, ainsi que *Le Sel de la vie.*

L'enseignement de l'anthropologie en France

Cette discipline n'est pas enseignée de façon universitaire partout: seules quelques universités délivrent un enseignement suivi. Par ailleurs, autant dire que cet enseignement n'existe pas au niveau scolaire, malgré quelques amorces. Pourquoi ? On peut l'expliquer de façon moqueuse, en remarquant qu'elle est rejetée comme d'autres disciplines, parce qu'elle oblige à la réflexion critique. Seule la philosophie y échappe, sans doute parce qu'elle est davantage considérée comme quête de soi que comme connaissance des ordres établis. Il n'y a pas non plus d'enseignement véritable de la sociologie ou de la paléontologie dans le secondaire, ce qui serait pourtant nécessaire pour ouvrir les yeux des enfants, des parents et des enseignants, ainsi que des politiques, sur un certain nombre de grands faits, notamment la théorie de l'évolution.

Le mépris des hommes d'État pour les sciences de l'homme

Cela tient à leur formation, privée de tout contact avec les grands enseignements. Même à l'Ecole normale supérieure, dont sont pourtant issus la plupart de nos collègues, ce n'est pas ça qui compte le plus. Quant à l'ENA ou aux écoles de commerce, on n'y délivre pas cet enseignement; on y organise parfois quelques conférences, pour lesquelles on envisage toujours les retombées économiques possibles des connaissances en anthropologie. Il faut aussi compter avec la volonté politique de museler la critique potentielle: aucun gouvernement ne peut tolérer ou favoriser l'expression de la critique. C'est presque de l'ordre du réflexe: un peu comme dans le rapport entre hommes et femmes, « sois belle et tais-toi ! »

La place des sciences de l'homme dans les années 1950 et 1960

C'était une époque joyeuse, un peu trublionne, où on essayait toutes les idées en pensant que tout était possible. Dans ces années libres, on pouvait tester des choses qui paraissaient aberrantes. Ainsi, à la mort de Che Guevara, je me souviens d'un film qui durait plus de deux heures et au milieu duquel les images étaient remplacées par son portrait devant lequel on restait dans le noir pendant trois

minutes. Essayez de faire tenir un public ainsi aujourd'hui ! Cela semblait une nécessité pour lui rendre hommage, et on était heureux d'y participer. Il y avait une esquisse non pas de révolte, mais d'une petite révolution pensable qui paraissait possible. Pour autant, je n'ai pas souvenir qu'il y ait eu de la part du pouvoir, des instances ou des partis politiques de gauche, une plus grande écoute de l'anthropologie. C'était plutôt dans l'air du temps qu'on s'intéressait aux autres.

Il y avait, à l'époque, le grand problème de la décolonisation. Je n'oublie pas que mes premiers pas sur le terrain, en 1957, étaient encore en Afrique coloniale. Avec le recul, je me rends compte que j'étais un peu timorée, et j'avais des camarades beaucoup plus actifs que je ne l'étais, mais il n'empêche qu'on était tous pour les décolonisations, pour les avancées démocratiques, l'égalité des sexes. Enfin, non, je ne dirais pas qu'on était tous pour l'égalité des sexes ! Cela, c'est venu plus tard ! Mais nous admettions tous que les femmes avaient les mêmes compétences que les hommes. Pour autant, il n'y avait pas d'enseignement de l'anthropologie, il y en avait même encore moins qu'aujourd'hui. Je suis partie en Afrique sans avoir reçu un seul cours d'anthropologie ! J'assistais, parce que c'était mon choix, au séminaire que Lévi-Strauss donnait à la cinquième section de l'École Pratique des Hautes Études, et c'était tout ! Il s'agissait d'un enseignement de haute volée sur des points très pointus et qui ont attiré mon attention : comment pouvait-on vivre dans un monde où, par exemple — je pense à un cours sur le rapport entre l'oncle maternel et le neveu utérin —, un homme avait le droit d'aller chez son oncle maternel, de se moquer de lui, de prendre tout ce qu'il voulait chez lui, et même de lutiner sa femme ? C'était quand même étrange !

Lévi-Strauss m'a ouverte à l'anthropologie grâce à ces incursions très ciblées dans des usages extrêmement différents des nôtres. Mais il n'y avait pas d'enseignement sanctionné par un diplôme ; on ne pouvait pas faire une licence d'anthropologie. Il y avait un enseignement au Musée de l'homme, qui faisait qu'on pouvait passer un certificat de licence, ce que j'ai fait, mais qui ne donnait pas une licence d'enseignement.

Création d'une agrégation d'anthropologie

Il existe une agrégation de sciences sociales, où sont mêlées un certain nombre de disciplines, mais il n'existe pas d'agrégation d'anthropologie. Cela aurait un intérêt si on décidait d'un enseignement suivi dans les collèges et les lycées. Je ne sais pas si cela est prévu dans la nouvelle mouture des programmes qui sont actuellement concoctés, mais, en tout cas, une agrégation serait nécessaire comme il y en a une pour les autres disciplines : il ne faudrait pas qu'il y ait des souffreteux à côté des nantis ! Le prestige joue un rôle aux yeux des enfants et des parents, et il est bien qu'une discipline soit reconnue officiellement, au milieu du concert des disciplines, si on veut que les enfants la pratiquent volontiers et que les parents, surtout, l'acceptent.

L'enseignement du fait religieux

On peut aborder ces questions de maintes façons. Gérard Delille, vient de publier un livre, *L'Économie de Dieu*[1], dans lequel il montre à quel point les systèmes matrimoniaux hébraïque, chrétien, et musulman — régis par une idée de Dieu — ont, en fait, des conséquences économiques. On peut donc aborder le fait religieux d'un point de vue totalement économique, en montrant les avantages de tel ou tel système, le prêt d'argent avec intérêt, par exemple. On peut aussi l'aborder d'un point de vue historique (en quoi le fait religieux a-t-il marqué nos sociétés), ou d'un point de vue philosophique. Et on croit l'aborder suffisamment en prenant ces différents points de vue. Alors qu'en fait, la vraie question n'est pas abordée par ce moyen-là. La vraie question, c'est pourquoi avons-nous besoin de dieux, et pourquoi les sociétés ont-elles élaboré des systèmes religieux ? Je la pousserais davantage encore : non pas le besoin de dieux, mais le besoin du sacré. Nous, humains, avons besoin de reconnaître des choses comme sacrées.

Le sacré

Le sacré est une notion sur laquelle je n'ai pas travaillé, mais qui, désormais, m'intéresse beaucoup. Je m'efforce de me documenter et de comprendre, parce que je le reconnais en moi-même. Entrer dans un espace sacré, de quelque nature qu'il soit (une église, un temple, une cathédrale, un sous-bois sacré en Afrique), fait qu'on est saisi par quelque chose, parce que ce lieu est considéré comme sacré. Il suffit parfois d'une enceinte ou d'une simple marque sur le sol pour le désigner comme tel : on n'y pénètre pas, ou seulement sur autorisation, justement quand on est en train de se plier aux exigences du sacré. Cet espace possède, comme les forêts silencieuses, une charge qui est ce qu'on appelle « sacré », à laquelle on peut être sensible. Les forêts sacrées, en Afrique, sont de simples bosquets. Nul n'y entre qu'à l'occasion de certains moments, pour des sacrifices. J'ai eu l'occasion d'y pénétrer sur invitation — dans une circonstance où j'étais intervenue pour le sacré sans le vouloir — et c'est vrai qu'il y avait tout à coup, dans l'ombre et la fraicheur, quelque chose de saisissant. Il faut dire qu'il faisait 40° à l'ombre ! Il m'est arrivé à ce propos une aventure assez cocasse. On était en pleine saison sèche, j'étais dans un village du sud du pays samo[2] qui était en train de se convertir à grande vitesse à l'islam. Presque tous les hommes s'étaient convertis, il ne restait que les vieux qui « gardaient le couteau », comme on dit, pour faire les sacrifices, et les femmes. Je venais pour je ne sais plus exactement quelle question, mais ça avait à voir avec la pratique religieuse, et je rendais d'une certaine façon hommage au culte animiste, celui d'avant, en l'étudiant. Les femmes m'en étaient reconnaissantes. Et, tenez-vous bien, il s'est mis à pleuvoir ! Elles sont donc venues me remercier en disant : « il pleut parce que nos génies ont vu que tu les écoutais ; ils font savoir qu'ils sont toujours actifs et que ce sont eux qui font venir la pluie ; ça va donner une leçon aux hommes ! » J'avais beau dire que ce n'était pas moi qui faisais venir la pluie, j'avais respecté le sacré, ce qui était sacré pour elles.

1. Gérard Delille, *L'Économie de Dieu. Famille et marché entre christianisme, hébraïsme et islam.* Paris, Les Belles Lettres, 2015.
2. Dans le nord-ouest du Burkina Faso.

Particularité de l'animisme au sein du concert des croyances

Le fait religieux, le fait qu'il existe des religions, est à étudier, mais ce n'est pas ça qui est intéressant, même si pour le moment ça prend le dessus, notamment à cause du fondamentalisme. Fondamentalisme que l'on retrouve d'ailleurs partout : même les bouddhistes ont des fondamentalistes ! Ce qui m'intéresse dans le fait religieux, c'est cette décrépitude du passage de l'animisme aux religions révélées et à la religion d'un seul qu'il faut imposer à tout le monde. L'animisme était quelque chose de très beau. L'animisme, c'est la reconnaissance que la place que nous occupons dans la nature n'est pas laissée au hasard, et qu'elle doit tout à la chaîne de ceux qui nous ont précédés et à la nature qui nous y tolère et qui nous permet d'y prospérer. Il faut donc respecter la nature et respecter les anciens. Je trouve cela magnifique. Il faut faire comprendre la différence entre la religion et ce sentiment du sacré, quelque chose qui est présent dans la nature, qui nous dépasse mais dans lequel nous sommes englobés. Et cela n'a rien à voir avec un *deus ex machina* qui a fait la création, nous a fait plus beaux ou plus intelligents que le voisin, ou, au contraire, nous a ôté quelques atouts et qu'on appelle Dieu. Dieu n'existe pas, tout simplement.

C'est difficile de commencer un programme en disant que Dieu n'existe pas ! Mais on peut commencer par faire comprendre aux enfants les grands enjeux, comme celui de la différence entre le sacré et la religion, qui, elle, implique un organisme qui se déploie, avec ses prêtres, ses laïcs, ses obligations, ses lois, et qui cherche à obliger et à contraindre. Si on arrivait déjà à faire passer ce message ! Non pas que l'animisme ait fait des sociétés sans contraintes, mais il n'y a pas d'expansionnisme animiste, il n'y a pas de contrainte à prêcher la bonne parole. Il faut simplement être et vivre du mieux possible. On ne gagne pas son salut en faisant cela, mais seulement une meilleure vie sur terre. Je trouve cela déjà tellement énorme !

Enseigner la morale laïque

La morale laïque ? À dire vrai, je ne la vois pas très différente des grands commandements de l'Église chrétienne. Mais apprendre à savoir vivre ensemble, voilà qui est absolument nécessaire. Dans le savoir-vivre minimum, il y a : respecter ses parents, ne pas prendre à son voisin, ne pas tuer, ne pas faire du mal aux autres. Ces règles sont valables quels que soient les lieux ; ce savoir-vivre — j'entends, vivre en bonne entente avec les autres — implique aussi ce que nous appelons communément le savoir-vivre, qui est le fait de savoir se comporter à table, comment répondre, tenir la porte à quelqu'un. Cela, ce sont les bonnes manières ; ça en fait partie, mais c'est en plus. Le savoir-vivre, il faudrait l'entendre au sens propre : savoir comment effectivement vivre avec les autres, ce qui implique de les écouter et pas seulement s'écouter soi-même.

Apprendre aux enfants à écouter les autres

D'abord, je commencerais peut-être par quelque chose d'assez brutal. S'il y a des enfants qui ne veulent pas écouter les autres, il faudrait, dès qu'ils prennent la parole, faire de l'oblitération, afin qu'ils se rendent compte à quel point il est déplaisant de ne pas être écouté. Il y a eu ainsi, aux États-Unis, une expérimentation que j'avais trouvée intéressante. Elle consistait à diviser une classe pour un temps entre bleus et rouges. Ceux qui sont rouges sont tout puissants pendant un temps : ils peuvent se moquer des bleus, ce sont eux qu'on félicite, à qui l'on donne la parole. Ils s'en donnent à cœur joie ! La première semaine, ceux qui sont de l'autre côté s'en prennent vraiment plein la figure ! Et puis, au bout de huit jours, on change : les bleus deviennent les préférés et les rouges deviennent les honnis ; et au bout de huit jours on change à nouveau. Il ne faut pas très longtemps pour que les enfants apprennent à se parler mutuellement, à comprendre que tout est dans le rôle qu'on vous assigne, et que si on veut une bonne place, il faut admettre que les autres puissent l'avoir aussi. Il est peut-être un peu difficile de faire cela de façon systématique dans les écoles primaires, mais il n'empêche : on peut s'inspirer de formules de ce genre, peut-être moins drastiquement.

La chose importante, c'est de faire comprendre que les autres ont la même valeur aux yeux des tiers. Parce que chaque enfant expérimente ce que nous croyons tous : que le monde n'existe que pour lui.

Les mythes

Un mythe, c'est une histoire qui aide, par sa composition et sa structure, à comprendre le fonctionnement du monde dans lequel on vit. La plupart du temps, ceux qui sont dépositaires des mythes n'en connaissent pas la fonction. Pour Lévi-Strauss, le mythe existe en soi et pour soi et son simple fait d'être suffit pour donner sa cohérence au monde. J'ai tendance à penser que c'est encore mieux si les gens ont connaissance du bienfait qu'ils en tirent, mais je ne sais pas ! Une histoire mythique est d'abord une histoire, comme celles qu'on lit aux enfants, avec des personnages récurrents, qui jouent un rôle récurrent et qui aide à comprendre comment les choses se passent ; pourquoi le renard est-il facétieux et voleur, par exemple. Je ne dirais pas que chez nous, les fables de La Fontaine sont des mythes, mais elles rendent compte d'un certain type de rapports de force, entre le corbeau et le renard par exemple. Des grands mythes d'origine, il y en a un peu partout, au Proche-Orient bien entendu, et tous les mythes amérindiens sont fabuleux. L'Afrique n'est pas très riche en mythes, ou tout au moins ce sont des mythes qui ont une valeur moins globale, moins générale, ce sont des mythes qui ont des rapport avec des familles, avec des tribus, ou alors avec des institutions.

Par exemple, il y a un mythe en Afrique de l'Ouest, dont on trouve aussi des traces dans d'autres régions d'Afrique, toujours un peu sous la même forme. Il explique la domination masculine. Au départ, une divinité a

créé le monde, les hommes et les femmes. Ce sont des groupes séparés : les hommes vivent ensemble ; les femmes vivent ensemble ; ils se reproduisent directement par eux-mêmes : les femmes font des filles et les hommes font, par leur corps, des garçons. Ils chassent, ils pêchent, ils cultivent. Le mythe se passe hors temps, au temps de la préhistoire, au temps des chasseurs-cueilleurs. Un jour, sur leur terrain de chasse, le groupe des hommes rencontre le groupe des femmes. À ce moment-là, mus par on ne sait trop quel réflexe, ils découvrent la façon de se servir de leurs corps. Alors Dieu, très fâché quand il s'en aperçoit, leur dit : si c'était cela que j'avais voulu pour vous, je vous l'aurais dit, je vous aurais fait vous rencontrer plus tôt ; non ! Vous devez vivre comme par le passé. Mais les hommes y ont pris goût (les femmes aussi vraisemblablement, même si le mythe n'en parle pas), et ils continuent. Dieu se fâche encore plus et décide d'intervenir. Il sépare les deux groupes par un tapis de feuilles sèches, pour les empêcher de se rejoindre : en passant sur les feuilles, ils le réveilleraient. Les hommes montrent alors toute leur mauvaise foi en allant quand même voir le groupe des femmes, de nuit, en emportant des grandes calebasses d'eau pour mouiller les feuilles mortes et ne pas faire de bruit. Mais comme la divinité voit tout, elle s'en aperçoit ; elle se fâche tout rouge et dit : désormais, puisque vous le voulez, vous allez vivre ensemble (c'est donc un mythe d'origine de la famille) avec tous les inconvénients que vous allez vite découvrir ; et comme les hommes ont été les plus coupables d'infraction à mon égard, je leur enlève le privilège de faire leurs fils, et je le donne aux femmes. Donc, ce mythe d'origine de la famille est aussi le mythe de tout ce que j'appelle la valence différentielle des sexes, parce qu'il permet aux hommes de dire, par un retournement : on nous donne un vase pour faire nos fils, et ainsi nous n'avons pas à souffrir des inconvénients physiques de la grossesse et du travail qui va avec, mais tout cela implique que nous ayons des femmes à nous. D'où l'appropriation des femmes par les hommes et toute une série de choses qui s'en suivent.

Le mythe postule un monde d'avant l'origine de l'institution qu'il dévoile, et ce monde originel fonctionnait de façon différente, et très bien. Il faut donc montrer aux enfants que l'espèce humaine a tout pensé dans sa tête. Ce n'est pas la nature des choses qui fait que les hommes sont supérieurs aux femmes : tout a été pensé, comme étant ce qui convenait le mieux. Ce qui est pensé dans la tête n'est pas naturel, n'est pas inné et peut donc être changé. Toutes les actions que nous menons visent à faire changer des ordres que les gens présentent comme naturels et qui sont des ordres inégalitaires, qui tiennent aux représentations d'il y a 200 ou 300 000 ans, qui nous ont été transmises, des représentations mentales faites en un temps où la connaissance n'était pas celle qu'elle est maintenant. Évidemment, on ne savait pas qu'il fallait des spermatozoïdes et des ovules pour faire un enfant, chose que l'on ne sait que depuis la fin du XVIIIe siècle !

La transmission des cultures

Tout passe par la famille et l'école, tout du moins par le système — ça peut être la rue, ça peut être la brousse — par lequel passe l'éducation des enfants. Un petit enfant africain possède très vite la culture de son groupe, il n'y a aucun doute là-dessus. Mais ce qu'il faut faire comprendre, et c'est difficile car on est pris dans un combat entre les universalistes et les relativistes, c'est qu'en fait, universalité et relativité des cultures ne sont pas ennemies. Chacune des figures particulières des cultures représente une association de variables, et c'est ce jeu d'associations des variables qui est l'universel, et non telle ou telle culture qui en résulte. Mais comme on a la vue courte, on voit simplement la culture qui nous est proposée, et on la présente comme la seule, l'unique, sage, normale, naturelle, correspondant à tous nos besoins. Ce n'est pas vrai ; les autres le sont tout autant ; elles correspondent à un autre maniement des variables. Ainsi, vous ne trouverez pas de culture où on apprend aux enfants à ne pas respecter leurs parents. Cela relève d'un universel de l'esprit. C'est un universel qui m'apparaît maintenant comme un des rares universels — ou pensées invariantes — qui ait quelque chose à voir avec notre nature humaine. Le premier, c'est la prohibition de l'inceste, qui est celui dont a parlé Lévi-Strauss, et le deuxième c'est le respect de la hiérarchie, qui fait que ça nous est si facile de nous réfugier sous un ordre et sous un commandement. Cela tient au fait essentiel que l'espèce humaine est assez particulière dans le monde des mammifères, puisque c'est celle où il faut beaucoup d'années pour qu'un enfant devienne autonome, puisse se suffire à lui-même. Pendant tout ce temps, il est à la fois dépendant (et doit être obéissant) et fragile (il doit être protégé). La majorité d'entre nous (car il peut y avoir des parents défaillants) a connu cette expérience non questionnable de la hiérarchie, c'est-à-dire de la dépendance absolue du tout petit qu'on manipule, qu'on tourne, retourne, nourrit et qui, en même temps, doit obéir, respecter, etc. : cela nous forge pour la vie entière.

La variété des cultures est nécessaire pour pouvoir découvrir l'universel, mais il ne faut jamais considérer qu'une culture est un en-soi qui serait valide pour l'humanité tout entière. C'est le défaut des fondamentalismes de tous ordres : c'est cela qu'ils prônent.

Enseigner la variété des cultures

Le simple fait de savoir l'usage des autres et de s'y initier transforme tout. Il y a quelques années de cela, j'ai donné des cours à Grenoble, à des élèves de cours préparatoire et cours moyen. Je venais pour leur faire un cours d'anthropologie, d'ouverture à l'autre, mais je leur faisais un cours très pratique. Je disais : tout ce qui est nécessaire à la vie peut posséder des usages différents. On faisait alors des cours expérimentaux. Par exemple, pour manger : on mange avec une fourchette, un couteau, une cuillère chez nous ; on mange avec ses doigts en Afrique. Eh bien, comment fait-on pour manger avec ses doigts ?

On faisait de la bouillie, avec une sauce, et puis je leur montrais comment faire. On invitait les petits Africains à montrer leur compétence s'ils savaient le faire. Cela les rendait fiers de montrer, et les autres ne demandaient qu'à faire la même chose, ils essayaient, et on riait beaucoup. Comment s'assied-on ? Comment une femme s'assied-elle en Afrique ? Le dos bien droit contre un mur et les jambes droit devant elle : pas si facile que ça ! Comment se tient un berger peul ? Sur une jambe, la plante du pied opposé contre le genou, et le bâton en travers des épaules : pas si facile ! Tout le monde essayait. Il y avait des choses qu'on ne pouvait pas faire : ainsi les maisons. Mais on les dessinait, et j'ai eu un public enthousiaste. Au début ils n'osaient pas lever le doigt mais à la fin, ils voulaient tous participer aux expériences.

On peut, si on veut trouver des moyens qui attirent l'attention des enfants, leur faire comprendre que les usages des autres sont les mêmes que les nôtres. Nous avons chacun nos manières ; elles sont aussi bonnes les unes que les autres, puisque nous pouvons tous les pratiquer. Puisque nous sommes capables de le faire, c'est qu'elles sont propres au genre humain, c'est tout. Évidement, on ne va pas faire une maison en glace à Paris sous le soleil, ou en Afrique, mais l'igloo sera chez les Esquimaux. Il y a des variantes qui sont imposées par le milieu, mais c'est justement le plaisir de découvrir ce qui vient de l'imagination humaine sans limite. Et les représentations aussi sont sans limite : c'est cela qui donne de l'intérêt à la vie. S'il n'y avait pas d'innovation, de découverte, de temps en temps quelqu'un qui dit « Eurêka ! J'ai compris ! », la vie serait vraiment d'une fadeur extrême !

La fonction de découverte anthropologique de l'art

On peut assigner cette fonction de découverte à l'art et à la culture, ne serait-ce que parce qu'ils peuvent susciter des interrogations. Je vois souvent des photographies prises dans des musées où l'on voit quelqu'un, un peu perplexe, qui regarde une œuvre d'art contemporain. J'avoue que moi aussi, souvent, je suis un peu perplexe. Mais cette perplexité est déjà un acte de tolérance, un acte d'ouverture : il y a là quelque chose que je ne comprends pas, mais que je pourrais comprendre. Je pense que l'art est un marqueur qui nous sollicite, même si nous ne nous en doutons pas. J'avais été frappée par le film d'Agnès Jaoui et Jean-Pierre Bacri, *Le Goût des autres*. Jean-Pierre Bacri y joue un chef d'entreprise dont l'épouse raffole des petits napperons en dentelles, des coussins bariolés, des petits chats en peluche : elle en a plein son intérieur. Lui, sorti du rang, totalement inculte, est obligé d'apprendre l'anglais ; il fait venir une professeur d'anglais qui, par hasard, lui fait découvrir le théâtre. Il est saisi par la beauté de la chose et il pleure. Après, elle lui fait découvrir la peinture, l'art, au point qu'il fait commander un travail d'art moderne à un artiste pour le placer au-dessus de la porte de son usine. Sa femme pousse des hauts cris : il comprend qu'il ne supporte plus les petites

bondieuseries dont elle raffole et il fait le ménage dans tout ça. Cette révolution passe par l'émotion, non par l'entendement ou la raison.

Faut-il avoir le goût des autres ?

Nécessairement. C'est moins le goût des autres (encore que ça implique une bonne entente avec ces autres et donc du goût pour eux), que la curiosité pour eux et leur vie. Mais ce goût des autres n'est pas nécessairement un goût exotique. Je me rends compte que j'ai le goût des autres ici aussi, dans ma propre culture ; les autres m'intéressent, leur vie m'intéresse. En faire un objet d'études, c'est faire de l'anthropologie, qui passe par un premier degré qui est celui de l'ethnologie. L'ethnologie consiste à aller vivre comme les autres, chez eux, pour comprendre leur fonctionnement mental et le fonctionnement de leur culture. On fait ça dans une culture donnée, et l'anthropologie consiste à s'emparer de problèmes généraux afin de voir comment ils sont traités dans différentes cultures du monde, quelles sont les solutions qui ont été apportées, et si on peut découvrir des invariants dans le fonctionnement de ces solutions.

Ce que les autres apprennent à l'ethnologue

Ils ne nous apprennent rien. C'est le fait d'être plongés parmi eux qui importe. Ils n'ont pas envie de nous apprendre quelque chose. Il faut simplement vivre avec eux, leur parler, obtenir des réponses à nos questions. Observer nous amène à penser comme eux, ce qui n'est pas facile, même si on peut y parvenir au moins partiellement. Je m'en suis rendue compte au moins une fois sur le terrain. Une jeune femme était morte en couches et on l'enterrait. Lors d'une cérémonie, les coépouses de la défunte devaient danser autour de son corps, posé par terre, en ouvrant leur pagne et en dansant tout autour d'elle. Elles étaient quatre ou cinq coépouses, dont une femme âgée, la première épouse. La dernière avait été prise en mariage assez récemment ; c'était une très jeune femme et le bruit courait qu'elle était morte par sorcellerie et que c'était la faute de la femme âgée. Je voyais cette femme qui se doutait bien des soupçons qui pesaient sur elle et qui faisait tout ce qu'elle pouvait pour exprimer son désespoir, en en faisant même un peu plus que les autres. L'espace d'un instant, je l'ai vue comme une sorcière, comme capable d'un acte de sorcellerie : cette capacité à penser comme eux, à avoir assimilé tous les ingrédients et tous les mécanismes n'est pas facile ; on peut plus ou moins y parvenir. Il y a peut-être des anthropologues qui vous diraient que ce n'est pas le *nec plus ultra* et qu'on peut très bien comprendre une société sans y participer. Mais je doute que vous puissiez bien comprendre une société que vous n'aimeriez pas, donc ça implique un minimum d'empathie.

Enseignement artistique et ouverture aux autres

Permettre de s'exprimer à des adolescents ou à des enfants timides, introvertis, change leur rapport à la scolarité : ils s'affirment, osent poser des questions, osent exister. Tout ce qui permet cette ouverture — la danse, l'improvisation

orale, le théâtre —, devrait être utilisé, à la fois comme fin en soi (parce qu'il y a peut-être des vocations), et également comme moyen. Le problème, c'est de trouver la bonne combinaison qui permet de faire tout cela. De même, faire un journal : j'ai vu des enfants des écoles acquérir ainsi des responsabilités et apprendre à faire une œuvre collective. Toutes ces recettes ont déjà été trouvées, utilisées, le problème a toujours été de passer à la vitesse supérieure.

S'épanouir

Les parents ont tellement peur que les enfants n'aient pas une bonne vie qu'ils veulent absolument qu'ils décrochent des diplômes, et des diplômes sérieux : un diplôme de mathématiques, de physique ou de chimie, c'est mieux qu'un diplôme de théâtre ! De la même manière, les pouvoirs publics qui ont besoin de travailleurs, même s'ils prétendent le contraire, n'ont pas tellement besoin de « clowns », comme ils disent… Mais puisque le travail va se réduire comme peau de chagrin, quand nous aurons des robots qui feront tout à notre place, il faudra bien trouver une solution pour que les gens puissent vivre avec un minimum qui sera versé de la même manière à tout le monde ; ceux qui voudront travailler travailleront en plus pour être plus riches. Les autres, non : ils pourront à ce moment-là s'épanouir dans les arts, avec une rémunération universelle. On y pense très sérieusement. Le premier à y avoir pensé était un ingénieur géographe, qui s'appelait Jean Hurault. Il travaillait en Guyane, et il était misanthrope comme il n'est pas possible ! Sa réflexion ne partait pas du fond du cœur et n'était pas une révolution économique pour l'avenir : c'était une manière de régler un problème. Il trouvait que les Guyanais constituaient un problème pour la République et proposait de construire d'immenses hôtels : pendant six mois une moitié de la population serait à l'hôtel, servie par l'autre moitié, et au bout de six mois, on inverserait, le tout aux frais de la République. Cela coûterait moins cher à l'État et tout le monde serait content !

Loisirs et travail

Nous allons vers une société où les loisirs seront davantage pris en compte. C'est là qu'il faudrait changer un peu de regard, parce que, pour le moment, on n'existe que si on travaille. Nous sommes tellement conditionnés que ceux qui n'ont pas de travail se sentent majoritairement très coupables. Ne pas avoir de travail, c'est la paresse ou les loisirs. Mais l'art n'est pas la paresse ni les loisirs ; l'art c'est une autre manière de concevoir le temps, disons de l'emplir, de concevoir le temps qu'on passe sur terre. Le message qu'on croit chrétien affirme que nous sommes sur terre pour souffrir. Voilà ce qu'on nous dit : la souffrance, la maladie, de toute façon ça finit mal, et la plupart de nos expériences seront catastrophiques, difficiles et douloureuses. Avec la promotion de l'art, on dit quelque chose d'un peu autre. Le temps où vous écrivez un roman est peut-être difficile, mais vous y prenez du plaisir. Le temps où je lis un

roman, j'y prend un plaisir extrême. Il faudrait appeler cela société du plaisir plutôt que du loisir. Le temps de l'art n'est pas un temps vide, c'est au contraire un temps plein, empli par des choses qui donnent du sens à la vie et donnent de la fierté, donnent de la joie. Le travail aussi donne de la fierté et de la joie quand il n'est pas trop répétitif ni encombrant; mais il n'est pas le seul à le pouvoir. Quand on parle d'une société de loisirs, on a l'air de penser que seul le travail donne du sens à la vie. J'ai essayé de montrer, dans un tout petit livre, *Le Sel de la vie*[3], qu'on trouvait le sel de la vie dans des tas de choses absolument minimes, et qui n'ont pas grand chose à voir avec le travail, même si, bien sûr, le travail en fait partie.

Vers un monde meilleur

Nous n'avons certainement pas renoncé au monde moderne, puisque, apparemment, nous en redemandons! Toutes les innovations sont accueillies avec un enthousiasme débordant. Je n'ai pas beaucoup d'enthousiasme, je dois dire, pour l'humanité améliorée, mais il y a une grosse demande. Tant qu'il y aura des esprits pour rêver, pour innover, pour inventer, il y aura des gens pour appliquer et de gens pour réclamer. Mais est-ce que ça produit un monde meilleur ? Ça, c'est une autre histoire. C'est un monde où nous avons apparemment de plus en plus d'avantages de tous ordres, sans nous rendre compte qu'à chaque fois que nous obtenons un avantage, un gain de temps par exemple, on détruit en même temps du travail, des emplois, des modes de vie, et qu'on n'est pas vraiment capable de voir se dessiner le monde nouveau. C'est une antienne: on sait très bien qu'il y a peu de philosophes, sociologues ou autres qui ont vu juste quand ils ont imaginé le monde dans dix, vingt ou cinquante ans. Je ne me livre donc pas à ce genre d'exercice, tant il est vrai que, généralement, on se trompe grossièrement, parce que l'invention est partie dans un autre sens.

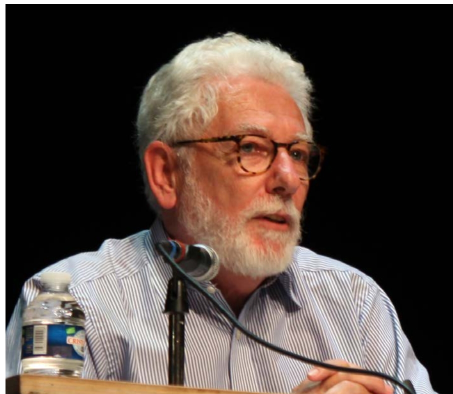
Les conditions d'un monde meilleur impliquent bon nombre de choses, et certaines qui ne sont pas toujours très bien vues. Je pense qu'au long cours, Malthus aura raison contre Marx, et que si nous continuons cette course effrénée à la surpopulation, arrivera assez rapidement un moment où les guerres pour l'eau, pour la terre, pour la nourriture en général, et même pour l'air vont devenir la norme. Le premier pas serait de mettre un frein à cette surpopulation galopante, ce qui n'est pas facile. Cela nous permettrait peut-être de ne pas considérer l'autre comme un nuisible, parce que c'est ça le fond de la question: si je n'ai pas assez d'eau, c'est que c'est toi en amont que me la prends; si je n'ai pas de travail c'est que c'est toi qui es venu d'ailleurs qui me le prends. Il va donc quand même falloir s'attaquer à ce genre de problème un jour. Tout ce que je dis là implique l'humanité toute entière: on n'en est plus au point ou chacun règle dans son coin son petit problème.

Il y a des pays qui ont réduit leur natalité, certains même trop, comme le Japon ou l'Italie, mais il y a d'autres pays où la natalité est encore flambante, parce qu'il n'y a pas de protection sociale. Les enfants constituent la protection sociale de leurs parents: vous avez des pays comme

3. Françoise Héritier, *Le Sel de la vie*, Paris, Odile Jacob, 2012.

l'Éthiopie, le Niger ou d'autres où il est normal qu'une femme ait huit enfants. Comme la progression est géométrique et non arithmétique, car on a aussi augmenté l'espérance de vie, cela entraîne un surcroît de population absolument énorme. On sait qu'en 2050, l'Afrique sera le continent le plus peuplé ; il sera passé à trois ou quatre milliards d'individus. Il faut qu'il y ait une régulation internationale, difficile à mettre en place parce qu'elle implique un développement économique et des prestations sociales qui permettraient aux adultes de savoir que dans leur vieil âge, ils auront de l'argent, qu'il ne seront pas obligés d'être entretenus par une fille ou un fils. À ce moment-là, la fécondité diminuerait, mais la chose est très difficile à mettre en place, elle ne peut pas être imposée de l'extérieur mais doit être collectivement pensée[4].

4. Propos recueillis par Catherine Robert, le 15 avril 2015.



Philippe Descola

À la découverte des plis du monde

Philippe Descola

À la découverte des plis du monde

La nature est une maladie de nos idées

Je vous ai apporté un poème d'un grand poète portugais, Fernando Pessoa, extrait des *Poemas de Alberto Caeiro* :

Vi que não há Natureza,
Que Natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies,
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras,
Mas que não há um todo a que isso pertença,
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias.
A Natureza é partes sem um todo.
Isto e talvez o tal mistério de que falam.

J'ai vu qu'il n'y avait pas de nature,
Que la nature n'existe pas,
Qu'il y a des montagnes, des vallées, des plaines
Qu'il y a des arbres, des fleurs, des herbes,
Qu'il y a des rivières et des pierres,
Mais qu'il n'y a pas un tout à quoi cela appartient,
Et qu'un ensemble réel et vrai
Est une maladie de nos idées.
La nature, ce sont des parties sans un tout.
Ceci est peut-être le mystère dont ils parlent.

(*Num dia excessivamente nítido, (s.d.)* XLVI.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Tout simplement, cela veut dire qu'au fond, lorsque nous regardons une constellation, et que nous avons appris à reconnaître la forme que ses étoiles constituent, nous projetons un modèle que nous appelons culturel sur une régularité naturelle, à savoir le mouvement des corps célestes. Et lorsque nous réunissons un ensemble de régularités de ce type, d'objets non-humains à l'intérieur d'un ensemble, nous créons une totalité que nous avons appelée la nature. C'est un processus ancien, très caractéristique d'une partie du monde, exclusif à l'Europe, qui commence avec les Grecs, bien sûr, avec cette idée que certains objets, certaines plantes, certains animaux ont un principe de développement propre, une nature — c'est chez Homère qu'on trouve la première mention du mot φύσις (*physis*) en grec, c'est-à-dire la nature, au sens de ce qui provoque le mouvement et la nature même des choses pour désigner la propriété d'une plante médicinale, et Aristote a systématisé cela avec l'idée de l'« histoire naturelle », c'est-à-dire que les objets naturels peuvent être soumis à des lois.

Les médecins et les astronomes grecs ont commencé à proposer des explications qui différaient de celles qu'on avait l'habitude d'entendre en Grèce, à savoir que c'étaient les vaticinations des dieux, les décrets divins qui étaient responsables des mala-

▶ Après des contributions à l'ethnologie de l'Amazonie, fondées notamment sur des enquêtes parmi les Jivaros achuar, Philippe Descola se consacre depuis plusieurs années à l'anthropologie comparative des rapports entre humains et non-humains et, plus récemment, à l'anthropologie des images. Professeur au Collège de France dans la chaire d'Anthropologie de la nature et directeur d'études à l'EHESS, il a dirigé le Laboratoire d'Anthropologie sociale de 2000 à 2013. Il est notamment l'auteur de *La Nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar* (Maison des Sciences de l'Homme, 1986), *Les Lances du crépuscule* (Plon, 1993), *Par-delà nature et culture* (Gallimard, 2005), *Diversité des natures, diversité des cultures* (Bayard, 2010), *L'Écologie des autres* (Quae éditions, 2011), *La Composition des mondes* (Flammarion, 2014). Médaille d'or du CNRS en 2012, Philippe Descola est membre de la *British Academy* et de l'*American Academy of Arts and Sciences.*

dies ou des régularités dites naturelles, puis cette notion s'est enrichie. Cette notion de *physis*, donc la nature telle qu'on l'entend en partie maintenant, s'est enrichie avec le christianisme, avec l'idée d'une création, d'une extériorité de ce qui est créé par rapport à la divinité, et de la responsabilité confiée aux humains pour la gestion de cette création. Ensuite, à partir de la Renaissance, et tout particulièrement à partir du XVIIe siècle, cette idée a sédimenté, s'est indurée, et la notion de nature est devenue un instrument au moyen duquel les Européens ont pensé le monde par contrastes : nature et artifice, nature et histoire, nature et culture.

De la disposition générale à la norme

Évidemment, lorsque les sciences sociales ont émergé, comme une sorte d'évolution de la philosophie des Lumières, la disposition générale qui était celle au moyen de laquelle les Européens pensaient leur place dans le monde, est devenue en quelque sorte implicitement la norme pour penser les cosmologies, c'est-à-dire l'organisation, le « mobilier du monde » des autres peuples. Les anthropologues et les premiers ethnographes — on peut parler de Morgan[1], mais on pense aussi aux missionnaires, aux administrateurs coloniaux, à tous ces gens qui se sont répandus sur la planète et qui ont commencé à rapporter des informations sur des populations lointaines, sans écriture en général — ont utilisé l'outillage qu'ils avaient reçu lors de leur éducation pour décrire la façon dont d'autres peuples décrivaient le monde, c'est-à-dire notamment en opposant les régularités naturelles aux conventions sociales, la nature à la société.

Inanité de l'opposition entre nature et culture

Or, ce qui m'a beaucoup frappé lorsque j'étais sur le terrain en Amazonie, c'est précisément que cette opposition entre un monde naturel et un monde culturel n'avait guère de sens. Je suis philosophe de formation, comme beaucoup d'anthropologues, et quand on est un philosophe, on suce le lait conceptuel de l'opposition entre nature et culture. De plus, j'étais l'élève de Claude Lévi-Strauss, qui accordait une grande importance à cette opposition, notamment dans l'analyse des mythes. Et lorsque je suis parti chez les Achuar, des Indiens de Haute-Amazonie qui avaient accepté les premiers contacts pacifiques peu de temps auparavant, j'étais mû évidemment par le goût de l'aventure, par une curiosité immense pour des peuples qui ont suivi des trajectoires très différentes de la nôtre, mais j'avais aussi un objectif, qui était d'étudier les rapports entre cette société et son environnement. Et il y avait une bonne raison à cela.

Les Achuars, « sans foi, sans loi, sans roi »

Depuis la Renaissance, les sociétés amazoniennes constituent un mystère pour les Européens. Les premiers chroniqueurs européens qui débarquèrent sur le littoral du Brésil furent très étonnés par ces groupes humains qui ne présentaient aucune des caractéristiques des royaumes d'Europe — on ne parlait pas encore vraiment de sociétés à l'époque. Les Indiens étaient, di-

1. Lewis Henry Morgan (1818–1881) est considéré comme l'un des fondateurs de l'anthropologie.

sait-on, « sans foi, sans loi, sans roi ». Sans foi, c'est-à-dire sans religion, précisément parce qu'il n'y avait aucun des signes extérieurs de la religion, il n'y avait pas d'unité transcendante, pas de clergé, pas vraiment de culte. Sans loi parce qu'il n'y avait aucune codification apparente, aucun système juridique particulier. Sans roi parce que c'étaient des sociétés sans État et même, la plupart du temps, sans chef, souvent en habitat dispersé, qui pratiquaient, comme le disait Hobbes, la guerre de chacun contre chacun, qui étaient donc plongées dans des vendettas permanentes — avec quelquefois des corollaires comme le cannibalisme qui a beaucoup suscité d'interrogations en Europe, mais dont Montaigne avait compris qu'il était une forme de vengeance à tout prendre moins cruelle que les tortures auxquelles les Européens se livraient.

Des gens avec la clairvoyance de Montaigne, il n'y en avait pas beaucoup, et ces sociétés sont restées un mystère pendant très longtemps, parce qu'on ne comprenait pas ce qui « faisait société » chez ces gens qui étaient éparpillés dans la forêt, qui se faisaient la guerre en permanence, qui n'avaient aucune des institutions reconnaissables au moyen desquelles on pouvait qualifier une société. Et ce sur quoi la plupart des observateurs mettaient l'accent, c'est que c'étaient des peuples « naturels ». Cela voulait dire que c'étaient des humains à peine différenciés de la nature. Soit de façon positive, à la manière de Montaigne pour qui c'étaient des « philosophes nus » vivant agréablement des fruits d'une nature généreuse, soit c'étaient des brutes cannibales incapables de dominer leurs instincts, mais en tous les cas, c'étaient des hommes « naturels ». Or dans cette idée, il m'avait semblé qu'il y avait quelque chose d'intéressant. C'était un préjugé, sans aucun doute, mais qu'autant d'observateurs, sur une période de plus de quatre siècles, aient mis l'accent sur ce côté naturel, devait indiquer quelque chose. C'est pour cela que je suis parti sur le terrain : pour essayer de comprendre quels étaient les rapports, à la fois techniques, matériels, mais aussi idéels, de ces Amérindiens avec leur environnement. Je suis donc parti avec l'idée de comprendre comment ils combinaient nature et culture.

Les leçons du terrain

Dans un premier temps, j'ai passé presque un an à apprendre la langue. Les Achuar parlent une langue jivaro. Le Jivaro, c'est un groupe linguistique assez important et on ne l'apprend pas à l'École des Langues Orientales, donc il faut l'apprendre sur place au fil du temps, et cela m'a pris à peu près un an. Après avoir beaucoup mesuré ce qu'ils faisaient, observé les techniques de chasse et de pêche, étudié les jardins, leur usage des plantes cultivées et sauvages, j'ai commencé à comprendre ce qu'ils disaient. C'est très important.

Lorsqu'ils arrivent, les ethnologues sont un peu dans la situation de quelqu'un qui regarde un film dans une langue étrangère qu'il ne connaît pas, et tout d'un coup, des sous-titres commencent à apparaître, flous au début, puis de plus en plus précis. Il y a un effet de seuil. Un jour on se dit : « Mais je comprends tout ce

qu'ils disent, c'est formidable.» La plupart du temps, ce qu'ils disent n'a pas un grand intérêt, ce sont des conversations villageoises classiques : «— Le chien est malade», «— Où as-tu mis la calebasse ?» etc. Mais il y aussi beaucoup d'autres choses qui viennent quand on comprend ce que les gens disent, et notamment la façon dont ils parlent des plantes et des animaux. En les écoutant le matin très tôt, au lever du jour, dans ces grandes maisons communes où peuvent vivre trente ou quarante personnes, on découvre qu'ils parlent des rêves de la nuit, de façon à interpréter les messages oniriques pour savoir ce qu'ils vont faire dans la journée. Il y avait une interprétation assez classique dans certains cas, une grammaire des rêves. Si on rêvait par exemple qu'on avait rencontré une troupe de pécaris — nourriture de choix dans cette région —, cela voulait dire qu'on risquait de tomber sur une troupe d'ennemis. Donc c'était une oniromancie classique, avec des inversions, des chiasmes… Mais il y avait d'autres règles qui étaient un peu bizarres. Par exemple : «— Cette nuit», me dit une femme, «j'ai rêvé d'une jeune fille qui se plaignait qu'on était en train de l'empoisonner.» Je lui dis: «Ah bon ?» et elle répond : «Oui, c'était un plant de manioc.» Le manioc, c'est la nourriture principale, qu'on plante dans les jardins, et on plante aussi dans les jardins toutes sortes d'autres choses, toutes sortes de plantes, ça peut aller jusqu'à une centaine d'espèces, une soixantaine d'espèces domestiquées et une quarantaine d'espèces transplantées, donc les jardins sont des lieux d'une très grande richesse écologique. Et il y a notamment une plante qui permet la pêche à la nivrée : on utilise sa racine, dont le suc transforme la tension superficielle de l'eau et provoque l'asphyxie des poissons. C'est une plante toxique. Alors ce que cette dame me disait, c'est qu'en fait un plant de manioc était venu se plaindre d'avoir été planté trop près d'un plan de barbasco, comme on dit dans l'espagnol de la région pour ce genre de plante vénéneuse.

Des plantes et des animaux qui se voient comme des humains

Alors évidemment, une chose comme celle-là demande à ce qu'on pose des questions, et de fil en aiguille, je me suis aperçu que les Achuar considéraient que la plupart des plantes et des animaux se voyaient comme des humains. On pourrait dire que ce sont les Achuar qui les voient comme des personnes, mais en réalité, ils les voient comme des plantes et des animaux qui se voient eux-mêmes comme des humains. Et pour serrer un peu la question, chaque classe de vie — chaque espèce, si vous voulez dans un premier temps — est vue par eux comme ayant des dispositions physiques particulières qui rendent leur vie possible dans un certain type de milieu.

C'est très intéressant, car cela rejoint la théorie d'un grand éthologue lituanien qui travaillait en Allemagne, Jakob von Uexküll [2], et qui a développé une éthologie animale un peu hétérodoxe fondée sur l'idée que chaque espèce a un monde qui est en quelque sorte le prolongement de ses atouts biologiques. Et

2. Jakob von Uexküll, *Mondes animaux et mondes humains, suivi de Théorie de la signification*, Paris, Gonthier 1965.

c'est vrai que le monde d'un papillon n'est pas celui d'un poisson-chat, ni celui d'un humain, d'un jaguar, etc. Donc, en fonction de ses dispositions biologiques, chaque espèce va avoir accès à des segments du monde. Et ces segments de monde peuvent se rencontrer, notamment par le biais de la prédation. La prédation est un schème mental qui joue un rôle très important en Amazonie, car elle rend compte de la chaîne trophique qui articule les espèces les unes aux autres, par le simple fait qu'elles se mangent les unes les autres. Cette façon de voir les choses consiste à penser que la plupart du temps les animaux sont animés grâce à ce que nous traduisons par « âme » dans notre jargon d'anthropologues — ce terme est un pis-aller pour désigner ce que j'ai appelé une « intériorité », c'est-à-dire une capacité intentionnelle qui naît de l'intérieur et dont on ne voit que les effets — alors qu'en revanche chaque espèce, chaque classe de vie a des dispositions physiques qui la cantonnent dans un monde particulier.

La diversité des mobiliers du monde

Je me suis aperçu que cette façon de voir est exactement l'inverse de la façon de voir les choses que j'avais amenée dans ma musette d'ethnologue, dans ma tête d'ethnologue, qui était au contraire que les humains sont les seuls à avoir un esprit, une capacité d'inférence, le cogito cartésien, etc., alors qu'en revanche ils sont dans une continuité physique avec les autres êtres du monde, selon un point de vue qui commence déjà très nettement chez Descartes par exemple, et qui, au fil du temps, surtout avec le darwinisme au XIX[e] siècle, devient tout à fait manifeste. C'est ce que l'on peut appeler le naturalisme et que découvrent Bouvard et Pécuchet avec un peu de naïveté lorsque, faisant des études avec cet esprit encyclopédique de boutiquier qui les caractérisent, s'aperçoivent tout d'un coup qu'il y a du phosphore dans les humains comme dans les allumettes, et les humains sont alors déchus de leur prééminence, parce que, du point de vue physique, ils ne sont pas fondamentalement différents d'autres objets du monde. On a donc deux systèmes complètement opposés. Dans ce qu'on pourrait appeler les plis du monde, c'est-à-dire les possibilités d'établir des distinctions entre les objets du monde, les Achuar et les Européens avaient choisi d'accentuer certains plis, ou de ne pas en voir d'autres. Ils repéraient des continuités et des discontinuités à des endroits différents, le résultat étant que le mobilier du monde est très différent dans les deux cas.

Plus tard, j'ai parlé d'ontologie. C'est un terme un peu savant, mais l'ontologie, c'est tout simplement cela : c'est le mobilier du monde, la façon dont on va percevoir dans un environnement des choses significatives ou pas, auxquelles on va accorder de l'importance ou pas, et quelles relations on va établir entre elles. Cela vient bien en amont de ce qu'on appelle en anthropologie les croyances, l'organisation sociale, la religion, l'idéologie, la parenté, etc., car tout cela découle de choix beaucoup plus élémen-

taires — on pourrait revenir aussi sur le terme de choix — quant à la constitution de ces mobiliers du monde.

Pour une anthropologie comparative

Quand je suis revenu du terrain et qu'il m'a fallu essayer de rendre compte d'une société dans laquelle à l'évidence la distinction entre nature et société n'avait guère de sens, je me suis embarqué dans une anthropologie comparative. J'ai utilisé l'ethnographie des autres, car je ne pouvais pas aller partout dans la planète, alors j'ai fait confiance à des collègues qui avaient écrit sur d'autres régions de la planète, pour essayer de voir comment fonctionnaient ailleurs ces systèmes de continuité/discontinuité que j'avais trouvés en opposition entre l'Europe d'un côté et les Achuar de l'autre. En Amazonie pour commencer, évidemment, de façon comparative.

Restaurer l'animisme

L'Amazonie, c'est très grand en termes d'espace et en nombre de peuples. Encore à l'heure actuelle, malgré les destructions épouvantables, l'annihilation et les génocides, il y a encore quatre cents langues différentes parlées dans cette région du monde. Il y en avait plusieurs milliers à la fin du XVIIIe siècle, et beaucoup plus encore au moment de la conquête. On a quand même beaucoup d'informations, et toute l'ethnographie amazonienne permet de voir que les choses que j'avais observées chez les Achuar, on les trouvait également ailleurs. J'ai donc décidé de « restaurer » la notion d'animisme, en jouant un peu sur les mots (le cannibalisme joue un rôle important dans cette région du monde !)

J'ai décidé d'utiliser la notion d'animisme qui était tombée en désuétude, et qu'on emploie le plus souvent par défaut. Si vous ouvrez les journaux, vous lisez que dans tel pays d'Afrique il y a tel pourcentage de musulmans, tel pourcentage de chrétiens et tel pourcentage d'animistes : cela ne veut rien dire du tout, bien sûr. C'est un terme utilisé faute de mieux pour désigner les gens qui ne se reconnaissent pas dans les religions monothéistes. En réalité, si on prend le concept au sérieux, tel que j'ai dû le redéfinir précisément, « animiste » désigne les gens qui pensent que l'on peut détecter dans les non-humains des intentions, quelque chose comme un « mouvement vers » que l'on peut reconnaître et qui vient se combiner avec le particularisme des corps. Si vous voulez, cela implique qu'il y a une culture universelle partagée par les humains et les non-humains et de très nombreuses natures particulières, à la différence de nous, qui pensons qu'il existe une seule nature et une myriade de cultures particulières. Évidemment, un tel constat force à toutes sortes de réaménagements conceptuels, mais en tout premier lieu cela oblige à dresser un inventaire des façons dont, dans différentes parties du monde, les peuples perçoivent continuités et discontinuités entre humains et non-humains. J'avais étudié cela en Amazonie dans un premier temps, ensuite je me suis aperçu que ce que j'appelais l'animisme était courant

aussi parmi les populations amérindiennes du nord des États-Unis et du Canada, dans l'aire circumboréale, en Sibérie, dans une partie de l'Asie du Sud-Est et dans certaines régions de Mélanésie, mais cela laissait encore des vides. Il y avait encore d'autres mobiliers du monde qui étaient très différents.

Le totémisme et l'exemple aborigène

Il y en a un qui fascine les anthropologues depuis très longtemps, c'est celui des Aborigènes australiens. Il est très particulier, mais on en trouve des traces ailleurs, peut-être moins clairement manifestes qu'en Australie. On ne cesse de reculer l'arrivée des premiers occupants de l'Australie. On a pensé pendant longtemps que c'était vers 40 000 ans, et on estime maintenant que c'est probablement beaucoup plus ancien. Bien sûr il y a eu des influences extérieures, notamment dans la partie nord, mais pas très importantes. Au fond, l'Australie est une espèce d'énorme marmite dans laquelle des gens se sont trouvés en ébullition pendant 60 000 ans, peut-être plus, à fabriquer des solutions incroyablement compliquées sur le plan conceptuel pour mettre en place et des formes d'organisation sociale et des rapports avec des non-humains. Cela contraste avec une culture matérielle pauvre en apparence, alors qu'en réalité, elle est riche de beaucoup de savoirs. Ce qu'on peut exposer dans un musée de la culture matérielle des Aborigènes australiens tient dans une vitrine, c'est presque rien, et cela ne rend aucun compte de la complexité de cette civilisation.

En Australie, il y a une chose qui est très intéressante, c'est que pendant certaines cérémonies, on se sert de récits étiologiques, c'est-à-dire de récits d'origine qui racontent dans quelles conditions les différents groupes humains et non-humains — les plantes, les animaux — et l'environnement — le paysage au sens le plus vague du terme — se sont constitués du fait de l'émergence d'entités qu'on appelle traditionnellement des « ancêtres », mais c'est un très mauvais terme. Ces entités sont des prototypes — terme beaucoup plus exact — qui surgissent de la terre. On ne sait pas exactement quelle forme ont ces prototypes, mais ils portent des noms de plantes ou d'animaux. Ils traversent des péripéties, il leur arrive divers accidents, puis ils disparaissent en laissant des semences dans des lieux très précis. J'appelle cela des « semences d'individuation », car elles sont la source de l'identité des humains et des non-humains regroupés à l'intérieur d'une classe totémique : certains humains, certaines plantes, certains animaux, membres du même groupe totémique, partagent des qualités physiques et morales issues de ces prototypes. Autrement dit, vous avez par exemple les carottes sauvages, des messieurs, des dames, des cachalots, des moustiques, des émeus, qui sont tous membres de la même classe, qui sont tous appelés par le même nom et qui partagent des qualités prises à un certain niveau de généralité : plutôt arrondi, plutôt anguleux, plutôt rapide, plutôt lent, plutôt clair, plutôt foncé, etc.

Dans le travail d'un linguiste sur les noms de totem en Australie[3], j'avais découvert que la plupart du temps les noms de totems ne sont

3. Carl Georg von Brandenstein, *Names and Substance of the Australian Subsection System*. Chicago, University of Chicago Press, 1982.

pas des noms d'animaux, mais des noms de qualités, et que c'est au moyen de ces qualités qu'on désigne l'animal. Autrement dit, lorsque vous déclarez : « Je suis de la classe totémique du kangourou », cela ne signifie pas du tout que vous êtes de la classe totémique de l'animal kangourou, mais que vous êtes de la classe totémique, linguistiquement, du « sautillant ». Et le « sautillant » est certes incarné par le kangourou, mais il regroupe la classe complète des « sautillants » dans laquelle il y a beaucoup plus que des kangourous. Le totémisme n'est donc pas l'idée d'une descendance à partir d'un ancêtre animal, qui est très souvent la façon dont on le conçoit. Au fond, il est question d'un prototype qui va engendrer au fil du temps des classes d'êtres humains et non-humains partageant des propriétés communes. C'est donc un autre système, complètement différent des deux premiers, différent à la fois de l'animisme et de ce que j'ai appelé le naturalisme pour qualifier notre façon d'être depuis environ le XVII[e] siècle. On le trouve de façon emblématique en Australie, mais aussi dans d'autres régions du monde.

L'analogisme, inverse du totémisme

Il y a une autre façon de procéder, qui est l'inverse du totémisme. Dans ce dernier, on réunit dans une même classe des êtres qui présentent le même type de tempérament et de dispositions physiques, car les définitions des classes totémiques impliquent à la fois ces deux catégories. On peut donc envisager un autre système dans lequel au contraire tout est différent, tout est composé de singularités. Mais comme dans un système de ce type il faut pouvoir rabouter toutes ces singularités, puisqu'un monde dans lequel tout serait différent serait un monde impossible à penser et même à vivre, on les raboute par des chaînes d'analogies, de correspondances. J'ai appelé cela l'analogisme. La pensée analogique est universelle : tout le monde se sert de la pensée analogique, mais dans ce système-là, l'analogie est le dispositif central qui permet de rabouter toutes les singularités. C'est très commun en Chine ou en Inde, mais aussi dans notre propre passé, dans l'Europe médiévale ou l'Antiquité. Ce système a aussi des conséquences du point de vue de la forme de l'organisation sociale.

Les errements de l'anthropocentrisme européen

Nous, anthropologues, arrivons avec nos gros sabots, et nous disons : « Je vais étudier la société des Machins. En quoi est-ce une société ? Quelles institutions se sont-ils donné pour vivre ensemble ? » Or, c'est un effet de l'anthropocentrisme européen qui exclut les non-humains des collectifs. C'est parce que nous considérons en Europe que la société est faite d'un assemblage exclusif d'humains se donnant des conventions que nous définissons de façon analogique comme société ce que nous voyons ailleurs et qui semble présenter cette forme-là.

Le point de vue colonial était fondé sur cette équivoque. Lorsque les administrateurs coloniaux français ou britanniques sont arrivés en Afrique et en Asie pour administrer des hu-

mains, ils ont défini les unités d'administration à partir de leurs propres concepts sociologiques et juridiques. Mais quand on regarde d'un peu près la façon dont les gens, ailleurs, conçoivent les collectifs au sein desquels ils vivent, on s'aperçoit que c'est complètement différent. En Amazonie, et dans les systèmes animistes en général, l'unité, c'est ce qu'on pourrait appeler des « tribus-espèces ». Chaque espèce, c'est-à-dire chaque classe morphologique, constitue un groupe social propre, et les interactions se font entre ces groupes sociaux, qui sont tous perçus comme ayant des qualités culturelles.

Il y a un ethnographe russe du début du xx[e] siècle, Waldemar Bogoras, qui avait fait de l'ethnographie chez des gens qui s'appellent les Tchouktches, qui vivent dans la Tchoukotka, qui est la partie la plus orientale de la Sibérie, jouxtant le détroit de Behring, et il rapportait que pour eux, les ombres sur les murs vivent dans des villages où elles subsistent en chassant[4]. Ce n'est pas que ces gens seraient des imbéciles. Ils savent bien qu'une ombre portée est causée par l'interruption d'une source lumineuse par un corps, mais néanmoins, pour eux, ces formes avaient une certaine autonomie. Pour les Tchouktches, ces classes morphologiques existaient comme des classes autonomes. C'est une façon de voir les choses qui est très différente de la nôtre ! Donc, pour faire de l'anthropologie sociale et politique sérieusement, il faudrait considérer à chaque fois la façon dont les collectifs au sein desquels les humains vivent sont composés, et non pas présumer que partout les gens vivent dans des « sociétés » exclusivement humaines qui s'adaptent à un environnement non humain.

Les anthropologues ont employé un concept un peu fourre-tout, celui d'« ensembles sociocosmiques », pour désigner des situations dans lesquelles des humains et des non-humains constituent un tout intégral à l'intérieur d'un ensemble dont les limites sont coextensives à celles du cosmos. On connaît bien cela pour la Chine, et on le connaît aussi pour le Mexique. Il n'y a pas une « société » qu'on va pouvoir extraire de cet ensemble. On ne peut couper les humains de l'ensemble et les en extraire sans laisser en quelque sorte des filaments qui vont se rabouter aux non-humains.

Actualité politique des ontologies

On pourrait penser qu'il s'agit là d'anthropologie quasi philosophique, mais on voit tous les jours la pertinence d'analyses de ce type. En ce moment, en Amérique du Sud, dans la région andine, de très nombreux mouvements sociaux de populations indigènes protestent contre des projets miniers venant bouleverser les conditions de vie et l'écosystème local. Lorsque ces populations protestent, elles ne le font pas tellement contre les dommages qui sont faits à l'environnement, contre les atteintes à leur mode de vie, mais elles protestent au nom d'un des éléments de l'environnement qui fait partie de la société. Telle source, tel arbre, telle grotte, tel bassin versant fait partie de l'ensemble social et politique, et c'est parce que le projet minier met en péril

4. Waldemar Bogoras, 1904. *The Chukchee. 1: Material culture. 2: Religion. 3 : Social organization.* Leiden / New York: E.J. Brill / G.E. Stechert (Memoirs of the American Museum of Natural History, 3 vol.

ce membre du collectif que la collectivité se mobilise en son nom. C'est une façon très différente de voir les choses, qui peut nous permettre de réfléchir à d'autres formes d'action politique contre le bouleversement climatique qui nous affecte tous, mais qui affecte tout particulièrement ces populations de la zone intertropicale.

Pour une élucidation critique des plis du monde

L'ontologie est un modèle savant au moyen duquel les anthropologues spécifient la structure générale du mobilier du monde, et observent comment cette structure générale peut avoir des effets sur d'autres domaines, dans la vie sociale, la religion, le rite, la vie politique, etc. Si l'on garde à l'esprit qu'il y a des mobiliers différents, on est moins porté à parler de « l'homme africain » ou de « l'homme européen » — expressions qui n'ont guère de sens. Chaque formation sociale, chaque groupe social va combiner certains de ces éléments avec d'autres, mais il y aura toujours une ontologie dominante. Ce qui est surtout important, c'est de se rendre compte de celle que l'on porte avec soi, c'est d'être autocritique, ou en tout cas réflexif vis-à-vis de soi-même, de façon à ne pas considérer que les autres nous apporteraient des réponses à des questions que nous leur posons, alors que ce ne sont pas du tout celles qu'ils se sont posées. Sans quoi ils apportent des réponses différentes à des questions qui ne sont pas les mêmes, ce qui est la source classique du malentendu culturel.

L'anthropologie, comme dispositif permanent de réflexivité, permet de comprendre dans quel creux du monde on s'est installé, quel pli du monde on a choisi d'accentuer par rapport à d'autres. Elle permet, à partir de cette connaissance, d'avoir des rapports intéressants avec autrui, puisqu'on n'a des rapports intéressants avec lui que si l'on sait plus ou moins qui on est. L'idée du « dialogue des cultures » n'a guère de sens. Il n'y a pas de dialogue sans éléments communs, et ces éléments communs ne peuvent s'établir par décret. Ils viennent par la connaissance réciproque de structures profondes, et celles-ci ne peuvent être acquises que par l'enseignement, très tôt, des dispositifs que je viens d'évoquer, donc par l'enseignement de l'anthropologie.



Barbara Cassin

Compliquons l'universel !

Barbara Cassin

Compliquons l'universel !

Les intraduisibles

Un intraduisible est un symptôme de la différence des langues : non pas ce qu'on ne traduit pas, mais ce qu'on ne cesse pas de ne pas traduire, et ce qui nous engage donc à travailler les différences. Par exemple, si je dis « bonjour », je ne dis pas tout à fait *shalom* (שלום) ou *salām* (سلام), je ne parle pas de paix ; je ne dis pas ce que les Grecs anciens disaient quand ils disaient *kairé* (χαιρέ), c'est-à-dire « réjouis-toi, jouis », ou ce que les Latins disaient quand ils disaient *vale*, « porte-toi bien ». Donc, à chaque fois c'est une manière d'ouvrir le monde. Qualifier cela d'« intraduisible » ne sacralise rien, mais oblige à prêter attention à ce qui est dit quand on parle, et à ce que dit l'autre quand il parle.

Le dictionnaire des intraduisibles

Nous avons travaillé à cent cinquante, pendant quinze ans. Au moment de commencer ce travail, j'avais deux ennemis très précis. L'Europe se construisait en se prétendant multiculturelle, en prétendant que l'une des grandes caractéristiques de sa culture était la diversité des langues, alors qu'en fait elle se construisait en ne parlant que *globish*, c'est-à-dire *global english*, une langue qui n'en est pas vraiment une et dont les œuvres sont les dossiers soumis à Bruxelles pour obtenir un financement ! Je n'en ai jamais rencontré d'autres, sauf celles, analogues, qu'on nous obligeait à écrire à l'époque, au CNRS… Cela m'avait vraiment beaucoup troublée qu'on nous oblige, par exemple, nous, philosophes, à écrire et à parler en anglais, et pas vraiment en anglais, pas l'anglais de Shakespeare, de Jane Austen ou de Joyce, pas l'anglais qui a produit et a été produit par tout ça, non, le *globish*, autrement dit des éléments de langage.

Si je dis « élément de langage », c'est vraiment avec une intention très méchante ! Quand Hannah Arendt parle de la banalité du mal, quand elle décrit la manière dont Eichmann traite la langue allemande, elle dit qu'il ne savait pas parler l'allemand, qu'il ne parlait que par clichés : c'est ça la banalité du mal. Les éléments de langage que les politiques nous demandent de partager sont la banalité du mal. Par ailleurs, le *globish* est fait pour qu'on puisse réduire à une aune commune des choses incommensu-

▶ Barbara Cassin est directrice de recherche au CNRS. Elle a dirigé le groupement de recherche international intitulé « Philosopher en langues », et préside actuellement le Collège international de philosophie. Outre le *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles* (Le Seuil, 2004), elle a notamment publié : *Aristote et le logos : contes de la phénoménologie ordinaire (*PUF, 1997). — *Parménide, Sur la nature ou sur l'étant. Le grec, langue de l'être ?* (Le Seuil, 1998). — *Voir Hélène en toute femme : d'Homère à Lacan* (Les Empêcheurs de penser en rond, 2000). — *Google-moi : la deuxième mission de l'Amérique* (Albin Michel, 2006). — *Plus d'une langue* (Bayard, 2012). — *La Nostalgie. Quand donc est-on chez soi ? Ulysse, Énée, Arendt* (Autrement, 2013). — *Derrière les grilles : sortons du tout-évaluation* (Mille et une nuits, 2014). —*Les Intraduisibles du patrimoine en Afrique subsaharienne* [avec D. Wozny] (Demopolis, 2014).

rables, pour permettre l'évaluation à tout crin, en cochant des cases. Et il n'y a rien de pire que cela, qui nous vient, si on y réfléchit bien, de la manière dont le ranking est pratiqué partout, comme le fait très normalement *Google*©, un moteur de recherche qui classe les items à partir du nombre de clics : ça monte quand y a beaucoup d'opinions favorables. Cela implique donc que la qualité devient une propriété émergente de la quantité. Comme disait Jérôme Lindon de Beckett, « on ne remarque pas l'absence d'un inconnu » : en procédant ainsi, on ne remarque jamais l'invention. Voilà quel était mon premier ennemi à l'époque.

Mon second ennemi est davantage franco-français, bien qu'il soit allemand ! C'est la manière dont on enseignait la philosophie à ma génération : disons, heideggérienne. Moi-même, j'ai été tout à fait passionnée — et je le suis toujours — par la manière dont Heidegger écrit l'histoire de la philosophie. Je pense que c'est un très grand philosophe, mais il faut ajouter, comme pour Victor Hugo : hélas ![1] C'est un très grand philosophe, hélas ! J'ai appris la philosophie avec des heideggériens, à qui je sais gré de m'avoir appris ce qu'ils m'ont appris. Néanmoins, quand on regarde ce que ça veut dire par rapport aux langues, cela implique qu'il y a une hiérarchie des langues, selon leur proximité à l'Être. C'est ce que Jean-Pierre Lefebvre désigne d'un syntagme que je trouve tout à fait approprié : nationalisme ontologique. Cela veut dire qu'il y a deux vraies langues de philosophie, le grec, et l'allemand, encore plus grec que le grec. Cela veut dire aussi que si le grec est une langue à ce point philosophique (au point que tous les autres qui ne parlent pas ce *logos*, « langue-langage-raison », soient des barbares, fassent blablabla, soient à peine des hommes et puissent être réduits en esclavage), c'est parce que, dit Heidegger, c'est une langue authentique, enracinée dans un peuple et dans une race, et rien d'étonnant évidemment que cela vaille aussi pour la langue allemande quand Heidegger en parle…

Donc ce dictionnaire a été fait contre ces deux ennemis, le *globish* et le nationalisme ontologique.

Le relativisme conséquent

Le *Dictionnaire des intraduisibles* est traduit ou en cours de traduction dans une dizaine de langues. En travaillant avec ceux qui décidaient de le traduire, j'ai compris le relativisme conséquent, c'est-à-dire la pluralité des points de vue qu'évoque Protagoras dans l'apologie qu'en fait Socrate à la fin du *Théétète* de Platon. Protagoras explique que « vrai » et « faux » ne veulent rien dire. On peut parler de « plus vrai » et, mieux encore, de « plus vrai pour ». La vérité, le faux, l'erreur : mettons des sourdines, et surtout pas de majuscules ! Si on passe au comparatif (« plus vrai ») et au comparatif dédié (« plus vrai pour ») temporalisé et adressé véritablement — ce qu'un bon professeur doit savoir faire —, on comprend alors le sens de l'expression « l'homme est la mesure de toute chose ». Dans ma propre pratique du *Dictionnaire des intraduisibles* en cours de traduction, j'ai compris que ma propre intention

1. André Gide, lorsqu'on lui demandait quel était le plus grand poète français, répondait, mi-admiratif, mi-ironique : « Victor Hugo, hélas ! ».

(arrêtons de faire une Europe du *globish* et du nationalisme ontologique) était tout à faire relative. Elle était « la meilleure pour » à un moment donné. Mais elle n'avait pas de sens pour les Américains, par exemple : leur intention était de promouvoir l'*english* contre le *globish* et de faire comprendre que la *French theory* n'était pas si idiote dans la compétition avec la philosophie analytique qui domine à peu près tous les départements de philosophie aux États-Unis, dans le monde anglo-saxon et même en Allemagne.

L'intention ukrainienne consistait à déterminer s'il y a une philosophie en langue ukrainienne et si elle est différente de celle en langue russe, comment et pourquoi. Les mêmes traduisent le dictionnaire en ukrainien et en russe en essayant d'approfondir les différences.

Quant aux Roumains, il s'agissait de faire la part, dans une langue qui s'est complètement détachée de la théologie, des racines slavonnes et des racines latines, et d'éclairer leur articulation.

Pour les Brésiliens (qui traduisent en portugais), il s'agissait de comprendre comment se fabrique une langue postcoloniale et comment les peuples indiens ont contribué à transformer le portugais.

En arabe, c'est un enjeu lourd que de confronter les termes qui disent le droit et la loi en langue arabe et dans les principales langues d'Europe.

En hébreu, il s'agit de penser et même de rendre possible le passage d'une langue sacrée à une langue civile et philosophique…

Les intraduisibles entre les cultures

Bien sûr que les cultures sont indissociables des langues. Pour essayer de décrire métaphoriquement ce qu'est une langue, je prendrais volontiers l'image d'un filet irisé qu'on lance sur le monde : selon la taille des mailles, selon l'endroit où on le lance, on ramène différents poissons. C'est ce que les grands romantiques allemands — dont Humboldt — appelaient « vision du monde »[2]. Une langue est donc un certain type de vision du monde, une certaine culture : le problème est de savoir quoi faire avec le génie des langues, comment faire pour éviter l'encombrant problème du nationalisme.

Le *Dictionnaire des intraduisibles* essaie de faire communiquer les choses à partir de leurs différences. Si je m'intéresse à la traduction, c'est parce que c'est un savoir-faire avec les différences, entre langues, entre cultures, d'un texte à l'autre. Si j'avais à prôner l'anthropologie pour tous, je dirais « la traduction pour tous ». Je voudrais que les enfants voient très vite d'autres langues au tableau. On ne peut pas leur dire seulement : « Asseyez-vous, taisez-vous et parlez français ! », alors qu'on vit sur un gisement de langues. Jamais les enfants ne voient écrit au tableau un autre alphabet, jamais un bout d'arabe, un bout de chinois, alors que ce sont les langues de certains d'entre eux : cela n'est plus possible !

L'entente et les intraduisibles

Comment s'entend-on s'il y a des intraduisibles ? En travaillant les différences ! En travaillant les textes qui sont porteurs des cultures,

2. Le philosophe Wilhelm von Humboldt (1767-1835), qui fut ministre prussien de l'éducation, est à l'origine du concept de *Weltansicht* traduit en français par « vision du monde ».

ou en les écoutant, puisqu'il n'y a pas que des cultures écrites. En classe, puisqu'on y étudie des textes, utilisons des bilingues ! Et même quand nous ne parlons pas une langue, flairons-la, donnons à tous la possibilité de flairer comment ça se passe ailleurs autrement, y compris dans la syntaxe ! Il est fondamental de savoir qu'il y a des langues qui ont un neutre, de savoir qu'il y a des langues pour lesquelles le temps n'est pas marqué par le passé, le présent et le futur, mais par la durée et l'aspect, de savoir qu'il y a des langues — l'allemand par exemple —, où l'ordre des mots n'est pas le même qu'en français, de savoir que certaines langues possèdent des cas. Tout cela permet de comprendre que soi-même, on parle une langue entre autres, pas « la » langue, autrement dit qu'on n'est pas bouché comme un Grec !

Les Grecs pensaient qu'ils parlaient le *logos*. *Logos* a été très bien traduit pas les latins : *ratio et oratio*. Je suis helléniste, j'adore la Grèce, il y a tout à apprendre d'elle, il faut enseigner le grec, les textes grecs, mais comprenons qu'il faut compliquer l'universel. Voilà quel serait mon mot d'ordre, compliquer l'universel ! Comprenons qu'il n'y a pas le *logos*, c'est-à-dire une seule rationalité, une langue, mais que nous, Français, nous parlons une langue entre autres.

Derrida a deux phrases que je trouve magnifiques. La première : « plus d'une langue ». Si j'avais une définition, brève, elliptique, économique comme un mot d'ordre, à donner de la déconstruction, écrit-il, je dirais « plus d'une langue ». Cela signifie que c'est depuis ailleurs qu'on se voit soi-même, et qu'il faut donc — on peut dire ça à la Deleuze —, « déterritorialiser ». Voyons-nous depuis ailleurs, c'est là qu'on va se voir ! Derrida écrit aussi : « une langue ça n'appartient pas » ; autrement dit il ne faut pas enraciner une langue dans une race, dans un peuple, dans un génie, mais il faut la faire circuler. Kateb Yacine disait bien que le français est un butin de guerre… Voilà ce qui pourrait arriver de mieux à la francophonie…

L'intégrale des équivoques

Le *Dictionnaire des intraduisibles* m'a donc permis de comprendre que le français était une langue entre autres. La manière de la saisir dans sa singularité, c'est de travailler sur les équivoques, sur les homonymies. Il y a une phrase de Lacan, simple et juste, dans laquelle il parle des langues de l'inconscient. Je voudrais l'appliquer à toutes les langues : « une langue n'est rien de plus que l'intégrale des équivoques que son histoire y a laissé subsister ».

Prenons le français, et le mot « sens ». Depuis l'anglais, vous voyez que ça veut dire *meaning, sensation, direction*. Vous pouvez alors commencer à réfléchir : comment, et par quelles confluences, les flux sémantiques ont-ils donné un mot qui, pour de très bonnes raisons, veut dire à la fois ces trois choses. À partir de *sensus*, en latin, à partir de la traduction de *noùs* (νοῦς) dans la Bible, *noùs* qui veut dire « le flair » du chien, mais aussi « l'intuition » divine, et donc l'esprit par différence avec la lettre, la direction de l'interprétation ; sa traduction par *sensus* en latin a donné ce type de confluence…

Voir le français depuis ailleurs

Le *Dictionnaire des intraduisibles* m'a permis de voir le français depuis ailleurs, il m'a permis de voir par exemple que « vérité » est un terme équivoque.

Quand j'ai voulu ranger dans le *Dictionnaire des intraduisibles* le mot *pravda* (Правда) sous l'entrée « vérité », tous les Russes ont hurlé (tous les Ukrainiens aussi) — ils avaient bien raison ! Pravda traduit *dikaiosunê* (δικαιοσύνη), c'est-à-dire « justice », donc *pravda*, c'est « vérité-justice », ce n'est pas du tout *istina* (истина) qui désigne la vérité-exactitude. Du point de vue de la langue russe, notre vérité est homonyme, elle confond vérité et exactitude, et pour nous, c'est *pravda* qui est homonyme, qui confond justice et vérité : voilà le type de déterritorialisation auquel on parvient.

Voilà comment on arrive à comprendre la culture de l'autre et à la travailler, par rapport à soi-même, en se mettant au travail avec ses propres outils.

Intraduisibles des valeurs

On m'a suggéré de travailler sur la concordance des valeurs entre les textes sacrés. Ce n'est pas cela qu'il faudrait faire, mais plutôt un « Dictionnaire des intraduisibles des trois monothéismes ». Il s'agirait de regarder autour de quels mots chacun des textes dits sacrés s'enroule, et travailler à partir de là, voir comment cela s'ajuste ou pas, comment cela peut communiquer ou non. Mais il faut aussi compliquer les monothéismes. On devrait toujours avoir en arrière-plan le fait que les paganismes existent, et qu'ils sont fondamentalement passionnants.

Là, j'en arrive à ce qui nous réunit aujourd'hui : compliquer le catéchisme de la laïcité. Si j'avais à défendre l'enseignement du grec, je dirais qu'il permet de lire Homère, de comprendre comment Ulysse est « le divin Ulysse », pourquoi Nausicaa est « belle comme le jeune fût d'un palmier », pourquoi Ulysse est « un lion des montagnes », pourquoi tout cela est cosmologiquement divin, comment tout cela fonctionne de telle sorte que, dans *L'Odyssée*, je peux légitimement me demander si celui qui arrive en face de moi est un dieu ou pas. Voilà qui change tout !



Bernard Sergent

La mythologie, ses méthodes et ses écoles

Bernard Sergent

La mythologie, ses méthodes et ses écoles

Définition du mythe

Nous avons toujours tendance à appeler « mythe » le discours qui n'est pas le nôtre. « Je n'ai pas de mythe, c'est l'autre qui a des mythes ». C'est pourquoi l'ethnologue va dans des cultures différentes de la sienne pour recueillir les mythes de ces peuples-là. Il est bien rare qu'un Français étudie les mythes français. Je tiens à rappeler ici la mémoire de Robert Jaulin, ethnologue africaniste, qui s'en est rendu compte ; il s'est dit : « Mais ça ne va pas ! Moi je suis un Blanc qui vit en Afrique subsaharienne pour étudier les cultures de ces peuples d'Afrique subsaharienne… et si on faisait l'inverse ? » Il a donc fait venir des gens d'Afrique subsaharienne en France pour y faire l'ethnologie des Français [1]. Cela est resté assez exceptionnel.

Je dis couramment que les mythes sont des récits qui ont pour fonction de conforter une société dans son système de valeurs. On va me dire qu'il y a des mythes cosmologiques, des mythes étiologiques, ou ceci, ou cela, c'est tout à fait vrai. Mais ce n'est pas l'essentiel. L'essentiel, c'est que les mythes sont des faire-valoir de ce qu'un peuple donné pense, croit et considère comme utile de transmettre. On remarque que les mythes sont très souvent prononcés à un moment déterminé, très souvent lors des cérémonies d'initiation. Dans d'autres cas, il y a des saisons où on peut raconter les mythes et d'autres où on ne peut pas : si quelqu'un commence à en raconter un alors que ce n'est pas la saison, tout le monde se détourne de lui parce que ce n'est pas pertinent, ça ne coïncide pas avec ce que la société pense d'elle même.

Trois méthodes d'étude des mythes

De nos jours il y a trois méthodes principales d'étude des mythes. La méthode comparative, qui s'est illustrée particulièrement en France avec Georges Dumézil ; la méthode structurale, qui a été créée et développée par Claude Lévi-Strauss ; et la méthode fonctionnaliste, utilisée par un grand nombre d'auteurs, d'ethnologues anglais qui l'ont développée au début du XIXe siècle [2]. Ces trois méthodes sont différentes dans leur esprit et dans leur objectif.

▶ Bernard Sergent est mythologue, comparatiste, spécialiste du monde indo-européen et auteur de nombreux ouvrages, parmi lesquels figurent : *L'Homosexualité dans la mythologie grecque*, Payot. — *L'Homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne*, Payot, 1986. — *Genèse de L'Inde*, Paris, Payot, 1997. — *Les Indo-Européens - Histoire, langues, mythes*, Payot, 1995. — *Homosexualité et initiation chez les peuples indo-européens*, Payot et Rivages, 1996. — *Les Trois Fonctions indo-européennes en Grèce ancienne, vol. 1: De Mycènes aux Tragiques*, Économica, 1998. — *Celtes et Grecs 1*, Payot, 1999. — *Celtes et Grecs 2*, Payot-Rivages, 2004. — *Les Indo-Européens*, Payot, 2005. — *L'Atlantide et la mythologie grecque*, L'Harmattan, 2006. — *Guide de la France mythologique. Parcours touristiques et culturels dans la France des elfes, des fées, des mythes et des légendes*, Payot-Rivages, 2007. — *Athéna et la grande déesse indienne*, Les Belles Lettres, 2008. — *Jean de l'ours, Gargantua et le Dénicheur d'oiseaux*, La Bégude de Mézenc, Arma Artis, 2009. — *La Fin du Monde. Treize légendes des déluges mésopotamiens au mythe Maya*, Flammarion, 2012. — *Une antique migration amérindienne : les liaisons techniques, sociologiques, mythologiques entre l'Amérique du Nord et le Chaco sud-américain*, L'Harmattan (« Kubaba »), 2014. — *L'origine celtique des Lais de Marie de France*, Genève, Droz, 2014.

1. Robert Jaulin, *Gens de soi, gens de l'autre*, Paris, 10/18, 1973.
2. Ce sont principalement les sociologues Alfred Reginald Radcliffe-Brown (1881-1955), Ruth Benedict (1887-1948), Richard Thurnwald (1869-1954), et Bronisław Kasper Malinowski (1884-1942).

La méthode comparative

La méthode comparative vient d'abord de ce que l'esprit humain, et avec lui l'anthropologue, compare tout le temps : nous ne faisons que ça. Pour construire un concept, nous devons comparer, sans cela on ne voit pas la différence entre deux concepts. Si je distingue un objet « chaise » et un objet « fauteuil », c'est nécessairement parce que j'ai comparé ces deux objets, que j'ai observé leurs différences et que j'ai considéré que ces différences nécessitaient d'utiliser des noms distincts.

C'est la comparaison qui permet de penser, qui donne des objets pour penser. Deuxième chose, la comparaison est nécessaire aux sciences humaines : dans un laboratoire, je peux étudier des mouches, je peux étudier des singes, mais je ne peux pas étudier une société humaine. Le premier qui l'a noté, c'est Philippe de Caylus au XVIIIe siècle[3]. Je ne peux pas mettre les Baruya dans un laboratoire pour les étudier. En revanche, je peux très bien étudier les mythes des Baruya, et voir si les populations voisines ont des mythes apparentés. Ainsi je peux en tirer des conclusions. La comparaison a surtout été utilisée par Georges Dumézil, spécifiquement pour ce qui concerne les mythologies des peuples de langues indo-européennes[4].

À quoi sert la comparaison ? Prenez tel mythe chez telle population : est-ce qu'il n'appartient qu'à cette population, et peut-on soupçonner que cette population l'aurait créé ? Oui, mais si je retrouve ce même mythe tout à fait ailleurs, alors ça ne fonctionne plus, c'est une autre affaire : aucun de ceux dont je compare les mythes n'a pu le créer. Je prends un exemple très simple, le mythe d'Orphée : il existe en Grèce ancienne — je parle du mythe d'Orphée qui voyage aux Enfers, qui a été connu tardivement et donc emprunté quelque part en Europe. Ce mythe est ignoré en Europe hors de Grèce. En revanche, il est connu de tous les peuples d'Amérique du Nord. Par le passé, les peuples d'Amérique du Nord en avaient tous une version[5].

Si le mythe d'Orphée, celui des Grecs, était isolé, on pourrait se dire que les Grecs ont imaginé cette histoire. Mais à partir du moment où il est très répandu en Amérique du Nord, la question se pose autrement. Comment ? Je n'en sais absolument rien. Mon travail n'est pas de donner tout de suite une solution, mais d'observer : d'abord qu'il n'a pas été imaginé par les Grecs, pas plus qu'il n'a pas été imaginé par tel ou tel peuple d'Amérique du Nord — de toute façon ceux-ci sont tous voisins, et l'histoire a nécessairement circulé entre peuples du nord du continent. Cette observation évite d'attribuer à un peuple ce qui n'est pas sa création propre.

Deuxième avantage de la comparaison : pour Dumézil, elle servait à reconstituer une histoire. Il comparait les mythes de l'Inde, de l'Iran ancien, des Germains, de la Grèce, etc., et il reconstituait une histoire de ces récits : comment les transformations s'étaient opérées, etc. Ce qui l'intéressait, c'était de constituer une mythologie indo-européenne. Il s'agissait donc d'un point de vue essentiellement historique, même si ses outils étaient d'ordre philologique et linguistique — donc mis au service de l'histoire.

3. Anne Claude Philippe, Comte de Caylus, *Recueil d'Antiquités égyptiennes, étrusques, grecques et romaines*, t. I, Paris, Dessaint & Saillant, 1752, p. v.

4. Les principaux ouvrages de Georges Dumézil sur la comparaison indo-européenne sont les suivants : *Ouranos-Varuna, Essai de mythologie comparée indo-européenne*, A. Maisonneuve, 1932. — *Mythes et dieux des Germains : essai d'interprétation comparative*, Librairie Ernest Leroux, 1939. — *Mitra-Varuna*, Gallimard, 1940. — *Jupiter Mars Quirinus I, Essai sur la conception indo-européenne de la société et sur les origines de Rome*, Gallimard, 1942. — *Horace et les Curiaces*, Gallimard, 1942. — *Servius et la Fortune : Essai sur la fonction sociale de louange et de blâme et sur les éléments indo-européens du cens romain*, Gallimard, 1943. — *Naissance de Rome. Jupiter Mars Quirinus II*, Gallimard, 2e éd., 1944. — *Jupiter Mars Quirinus III, Naissance d'archanges, Essai sur la formation de la religion zoroastrienne*, Gallimard, 1945. — *Tarpeia. Essai de philologie comparée indo-européenne*, Gallimard, 1947. — *Jupiter Mars Quirinus IV: explication de textes indiens et latins*, PUF, 1948. — *Loki*, G.-P. Maisonneuve, 1948 (rééd. augmentée Flammarion, 1986). — *L'Héritage indo-européen à Rome. Introduction aux séries « Jupiter Mars Quirinus » et « Les Mythes romains »*, Gallimard, 1949. — *Le Troisième Souverain. Essai sur le dieu indo-iranien Aryaman et sur la formation de l'histoire mythique de l'Irlande*, Maisonneuve, 1949. — *Les Dieux des Indo-Européens*, PUF, 1953. — *Rituels indo-européens à Rome*, Klincksieck, 1954. — *Déesses latines et mythes védiques*, Bruxelles, collection Latomus 25, 1956. — *Les Dieux des Germains*, Gallimard, 1959. — *La Religion romaine archaïque, avec un supplément sur la religion des Étrusques*, Payot, 1966. — *Mythe et épopée I, L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*, Gallimard, 1968. — *Heur et malheur du guerrier, Aspects mythiques de la fonction guerrière chez les Indo-Européens*, PUF, 1969. — *Idées romaines*, Gallimard, 1969. — *Mythe et épopée II, Types épiques indo-européens : un héros, un sorcier, un roi*, Gallimard, 1971. — *Mythe et épopée III, Histoires romaines*, Gallimard, 1969. — *Fêtes romaines d'été et d'automne, suivi de Dix questions romaines*, Gallimard, 1975.

La méthode structurale

Troisième avantage de la comparaison, c'est celui développé par Claude Lévi-Strauss, et qui consiste à essayer de reconstruire, de mettre en lumière des fonctionnements de la pensée. Un point de vue totalement différent de celui de Dumézil, pas du tout historique, entièrement synchronique. Je renvoie à ses ouvrages[6], notamment *Les Mythologiques*, travail absolument fondamental. Le point de départ du premier de ces quatre volumes est le suivant : chez un premier peuple du sud du Brésil qui s'appelle les Bororo, Lévi-Strauss note un récit qu'il appelle le mythe du Dénicheur d'oiseaux. Dans ce mythe, un personnage, qui a un peu le rôle du méchant, en oblige un autre, plus jeune que lui, à grimper à un arbre, soi-disant pour aller chercher du miel dans une ruche d'abeilles sauvages, et il profite que l'autre est monté pour retirer l'échelle. Donc le plus jeune est coincé en hauteur et ne peut pas redescendre. Passons sur la suite du mythe. Lévi-Strauss s'aperçoit ensuite que ce même récit existe au Nord du territoire des Bororo, chez les différentes populations d'un groupe linguistique qui s'appelle les langues Gê. Les peuples parlant ces langues connaissent eux aussi plusieurs versions de ce mythe. Mais il y a une différence fondamentale entre la version des Bororo et la version des langues Gê. Chez les Bororo, celui qui envoie le garçon en hauteur pour dénicher du miel, c'est son père. Chez les peuples de langue Gê, ce n'est pas du tout son père, c'est ce qu'on appelle un allié, c'est-à-dire un beau-frère, le frère de sa sœur ou quelqu'un de la famille de sa mère par exemple. Donc il y a un changement total de perspective en terme de famille. C'est le père qui punit son fils dans un cas, c'est un allié qui fait une mauvaise blague à son allié dans le cas des langues Gê. Dans cet exemple, la seule solution pour expliquer ces différences, c'est évidemment d'étudier la société Bororo et les sociétés de langue Gê. Autrement dit, la perspective structurale de Lévi-Strauss oblige à une connaissance poussée des sociétés dans lesquelles les mythes ont été racontés. C'est une démonstration évidemment anthropologique : les cinquante premières pages du tome I des *Mythologiques* sont consacrées à étudier la société Bororo. Le reste des *Mythologiques* suit en gros ce schéma d'explications.

La méthode fonctionnaliste

J'en viens finalement au type fonctionnaliste, qui consiste à étudier un mythe tel qu'il « fonctionne » dans une société donnée. Parmi nos contemporains, lorsque Jean-Louis Durand entreprend de rendre compte d'une complexe fête athénienne, les *Bouphonia*, par les rouages de la société athénienne, il fait œuvre fonctionnaliste. On rapprochera de ce type de travail l'œuvre de Jean-Pierre Vernant[7]. Vernant n'est pas du tout un comparatiste comme Lévi-Strauss, ni comme Dumézil, mais il utilise couramment des mythes grecs qu'il compare à l'intérieur de la société grecque ancienne. Son travail consiste à mettre en relation le plan du mythe et d'autres plans de la société grecque : le plan linguistique, le plan social, la sphère juridique, la philosophie. Et c'est la comparaison de ces divers plans dans toute la complexité de leur interaction qui permet d'aller vers l'explication[8].

— *Les Dieux souverains des Indo-Européens*, Gallimard, 1977. — *Romans de Scythie et d'alentour*, Payot, 1977. — *Mariages indo-européens, suivi de Quinze questions romaines*, Gallimard, 1979. — *Apollon sonore et autres essais. Esquisses de mythologie*, Gallimard, 1982. — *La Courtisane et les seigneurs colorés, et autres essais, 25 esquisses de mythologie*, Gallimard, 1983. — *L'Oubli de l'homme et l'honneur des dieux*, Gallimard, 1985. — *Mythes et dieux des Indo-Européens*, Flammarion (préfaces et autres textes théoriques de Dumézil réunis par Hervé Coutau-Bégarie), 1992. — *Le Roman des jumeaux, esquisses de mythologie* (édition posthume par Joël Grisward), Gallimard, 1994. — *Mythes et dieux de la Scandinavie ancienne*, édition établie et préfacée par François-Xavier Dillmann, Gallimard, 2000.

5. Åke Hultkranz, *The North American Indian Orpheus Tradition. A contribution to comparative Religion*, Stockholm, The Ethnographical Museum of Sweden (Monograph series 2), 1957. — Patrick Pérez, « Orphée en Amérique. » *In* Michel Boccara, Pascale Catala & Markos Zafiropoulos [dir.], *Le Mythe : pratiques, récits, théories,* vol. 2, Paris, Anthropos/Economica, 2004.

6. Ceux portant sur la mythologie sont les suivants, tous parus chez Plon : *Anthropologie structurale*, 1958 (2e éd. 1974). — *La Pensée sauvage*, 1962. — *Mythologiques I. Le Cru et le Cuit*, 1964. — *Mythologiques II. Du miel aux cendres*, 1966. — *Mythologiques III. L'origine des manières de table*, 1968. — *Mythologiques IV. L'homme nu*, 1971. — *Anthropologie structurale deux*, 1973. — *La Voie des masques. Édition revue, augmentée et rallongée de trois excursions*, 1979. — *Le Regard éloigné*, 1983. — *La Potière jalouse*, 1985. — *Des symboles et leurs doubles*, 1989. — *Histoire de Lynx*, 1991.

7. Jean-Pierre Vernant, *Sacrifice et labour en Grèce ancienne, essai d'anthropologie religieuse*, Paris, La Découverte / École française de Rome, 1986.

8. Jean-Louis Durand fut l'élève de Jean-Pierre Vernant et de Pierre Vidal-Naquet.

Intégration des méthodes

Aucune des trois approches indiquées n'exclut l'autre, chacune a ses avantages. On peut très bien faire un travail d'exploration où, dans la première partie, on utilise la méthode dumézilienne, dans la deuxième on passerait plutôt à une perspective lévi-straussienne, et pour la troisième, c'est la technique fonctionnaliste qui serait tout à fait pertinente. Ce ne sont pas des écoles qui s'affrontent. Rappelons ici l'exemple magnifique de l'œuvre de l'africaniste belge Luc De Heusch : étudiant des populations du groupe linguistique bantou (comme Dumézil avait étudié les populations du groupe linguistique indo-européen), sa démarche est de type de celles de Dumézil ou Vernant, lorsqu'il étudie le rôle des mythes dans une société donnée, les objets rituels (il montre quelque part que deux feux allumés dans le même rite, chez un peuple du Congo, sont respectivement masculin et féminin — bien avant, Dumézil avait étudié des groupes de trois feux, en Inde, à Rome et en Iran, et montré qu'ils avaient des valeurs symboliques différentes et complémentaires) ; elle est en revanche très lévi-straussienne lorsqu'il passe à la comparaison entre peuples, c'est-à-dire entre mythologies et rites de peuples différents, à l'intérieur de l'aire bantoue[9]. Toutes ces choses méritent d'être étudiées à l'école.

Anthropologie et mythologie pour tous

Actuellement, le cours le plus « ethnologique » est celui que procure l'enseignement des langues anciennes. En effet, le professeur de latin, celui de grec, sont obligés de parler de la société romaine, de la société grecque ancienne, et cela de l'intérieur : ces sociétés ont été en effet fort différentes de la nôtre, même si nous en sommes les héritiers, et il suffit parfois d'un mot pour renvoyer à une réalité qui nous est parfaitement étrangère. Le couple formé par un éraste et un éromène est radicalement de ce type : ce type de relation pédagogique a disparu avec la civilisation antique, et c'est par contre un élément central de la conception de l'éducation, de l'anthropologie, de la vie civique des anciens Grecs[10].

Mais cela ne suffit évidemment pas pour constituer un cours d'anthropologie. Étant helléniste, j'ai ressenti très tôt la nécessité d'aller étudier une société autre que la mienne — et j'en profite pour rappeler qu'il est impossible de faire de l'ethnologie de la Grèce ancienne, car je ne peux pas être un ethnologue qui s'installe dans l'Athènes du ve siècle avant notre ère pour l'étudier ; en revanche, il existe suffisamment de documents pour qu'il soit possible de se livrer à une anthropologie de la Grèce ancienne — et cela a été fait[11].

Pour ma part, ce ne sont ni les Baruya, ni les Achuar que je suis aller étudier, mais les Moba, dans le Nord-Togo, et pas assez longtemps pour faire un ou plusieurs livres, alors il en est résulté un article[12].

Il ne s'agit donc pas de transformer tout le monde en ethnologue, mais la connaissance d'autres sociétés est, à mon sens, nécessaire pour prendre du recul sur la nôtre. Un solide cours d'anthropologie à l'école serait le bienvenu, l'étude des mythes formant une partie de son programme.

9. Cf. Luc De Heusch, *Le Roi ivre ou l'origine de l'État (Mythes et rites bantous I)*, Gallimard, 1972. — *Rois nés d'un cœur de vache (Mythes et rites Bantous II)*, Gallimard, 1982. — *Le Sacrifice dans les religions africaines*, Gallimard, 1986. — *Écrits sur la royauté sacrée*, Bruxelles, Université Libre, 1987. — *Le Roi de Kongo et les monstres sacrés (Mythes et rites bantous III)*, Gallimard, 2000.

10. Bernard Sergent, *Homosexualité et initiation chez les peuples indo-européens*, Paris, Payot, 1996.

11. Voir par exemple le regroupement d'articles de Louis Gernet, publié sous le titre *Anthropologie de la Grèce antique*, Paris, Maspéro, 1968 (avec une préface de Jean-Pierre Vernant) ; ou le sous-titre du livre de Jean-Louis Durand, *op. cit.* ; ou encore Marco García Quintela, *El rey melancólico. Antropología de los fragmentos de Heráclito*, Madrid, Taurus, 1992.

12. Bernard Sergent, « Les clans de Tami : pour une nouvelle approche de l'histoire africaine. », *Mondes et cultures*, vol. 47, n° 2, 1987, p. 199-228.



Joël Candau

Mémoires partagées ?

Joël Candau

Mémoires partagées?

Que partageons-nous?

Nous, êtres humains, que partageons-nous vraiment? Voilà, à mon sens, la question qui est au cœur du projet anthropologique. Elle n'est pas seulement à longue portée empirique et théorique, elle a aussi une fonction de critique sociale. La longue portée empirique et théorique est évidente si l'on accepte la définition classique du terme «anthropologie» donnée à la fin du XVI[e] siècle par l'humaniste allemand Otto Casmann: *Anthropologia est doctrina humanae naturae*, elle est «la théorie de la nature humaine». Identifier ce que les *Homo sapiens* ont en commun, c'est donc, d'un point de vue empirique, documenter tout ce qui signe l'identité de notre espèce au-delà de la variabilité interindividuelle et, d'un point de vue théorique, rendre compte des processus évolutifs qui ont fait que nous occupons la place qui est la nôtre dans le règne du vivant.

La question a également une fonction de critique sociale car les réponses que lui apporte l'anthropologie dissipent nos fausses croyances. En effet, nous sommes souvent enclins à oublier ce que nous partageons vraiment et, inversement, «nous» croyons facilement partager ce que «nous» ne partageons pas réellement. J'ai mis ces deux derniers «nous» entre guillemets, contrairement au premier, car celui-ci désigne notre espèce tout entière alors que ceux-là renvoient à des sous-ensembles arbitraires de l'espèce. Dans un cas, le pronom personnel renvoie à une donnée objective: dans la classification du vivant, il y a bien une espèce du genre *Homo* que l'on appelle *sapiens* et qui nous distingue des autres espèces animales, actuelles ou disparues. Dans le second cas, le «nous» renvoie à une réalité largement subjective, même si elle prend généralement appui sur des marqueurs objectifs (des caractéristiques phénotypiques, des pratiques culturelles) qui lui préexistaient ou qui ont été induits par elle: la représentation qu'un groupe humain se fait de lui-même comme une entité différente des autres groupes humains, distinction universelle «nous» / «eux» qui peut prendre la forme tragique de l'opposition «nous» *vs* «eux». Qu'est-ce que le nous de l'espèce est enclin à oublier dans ce que nous partageons vraiment et qu'est-ce que le «nous» des groupes d'appartenance croit partager qui ne l'est pas réellement?

▶ Joël Candau est professeur d'anthropologie à l'Université de Nice Sophia Antipolis, LAPCOS (EA 7278). Il travaille principalement sur l'anthropologie de la mémoire et des odeurs, et a notamment publié: *Mémoire et identité*, Presses Universitaires de France, 1998. — *Mémoire et expériences olfactives. Anthropologie d'un savoir-faire sensoriel*, Presses Universitaires de France, 2000. — *Fragrances, du plaisir au désir*, Marseille, Jeanne Laffitte, 2002. — *Anthropologie de la mémoire*, Armand Colin, 2005.

Une nature puissamment culturelle

Si les êtres humains savent user de la diversité culturelle à des fins pacifiques (les échanges interculturels sont innombrables et l'ont sans doute toujours été), l'actualité nous montre quotidiennement qu'ils en abusent parfois pour s'opposer entre eux, souvent sous l'influence d'idéologies diverses, politiques ou religieuses. Il y a quelque chose de paradoxal à voir ainsi la culture instrumentalisée à des fins de division des êtres humains, alors que l'aptitude à la culture est précisément ce qui les réunit tous. En effet, il est impossible de trouver un seul individu sur la planète qui ne soit pas culturel, au sens anthropologique de ce terme, c'est-à-dire qui ne partage pas avec certains de ses semblables des manières d'être, de faire, de penser, de sentir qui ne sont pas simplement des automatismes biologiques. Cette aptitude unanimement partagée par l'espèce est à ce titre un phénomène naturel, constitutif de la nature humaine. Certes, on observe des formes culturelles ou protoculturelles chez les singes[1] et dans des espèces bien plus éloignées de la nôtre que les primates non humains[2]. Cependant, la culture humaine est absolument unique du fait de sa prévalence, sa diversité, sa complexité, son évolution cumulative, son inclination à l'innovation, ses différents modes de transmission (verticale, horizontale, oblique, de un à plusieurs, de plusieurs à un, etc.), et son incorporation massive dans l'environnement, notamment dans des institutions sociales et dans une multitude de sociotransmetteurs[3] tels que les objets, le langage, des émotions, des messages sensoriels, etc. Elle est également unique du fait de l'étendue et de l'intensité de son pouvoir. Elle envahit les vies humaines, du génome et de l'épigénome[4] au comportement. À la question *Nous, êtres humains, que partageons-nous vraiment?* nous pouvons donc commencer par répondre : une nature puissamment culturelle.

La puissance du cerveau humain

On explique souvent cette nature puissamment culturelle par la puissance de notre cerveau, acquise à des coûts développementaux et énergétiques substantiels, justifiés d'un point de vue évolutionnaire par l'élargissement de la palette de comportements adaptatifs que cette puissance nous permet. Ce point de vue est exact, mais il élude un fait essentiel : si notre cerveau est si puissant, c'est aussi parce que la culture agit sur lui ou, plus exactement, parce que la nature de notre cerveau fait qu'il est particulièrement adapté à être dépendant de la culture. De ce fait, le cerveau humain est façonné à la fois par l'évolution (phylogenèse) et par la culture[5].

Par maints aspects, notre cerveau se distingue de celui des autres mammifères. Si l'on fait abstraction de la découverte encore très débattue du « Hobbit » de l'île de Florès (le supposé *Homo floresiensis*)[6], un constat s'impose : tout au long de l'évolution, la taille du cerveau des hominidés n'a cessé de croître. À la naissance, elle était en moyenne de 180 cm^3 chez les australopithèques, de 225 cm^3 chez les premiers représentants du genre *Homo*, de 270 cm^3 chez *Homo erectus* et elle est d'environ 370 cm^3 chez les hommes anatomiquement mo-

1. Elisabetta Visalberghi, Michael Haslam, Noemi Spagnoletti & Dorothy Fragaszy, 2013. « Use of stone hammer tools and anvils by bearded capuchin monkeys over time and space: construction of an archeological record of tool use. » *Journal of Archaeological Science,* vol. 4, n° 8, p. 3222-3232. — Andrew Whiten, Jane Goodall, William C. McGrew, Toshisada Nishida, Vernon Reynolds, Yukimaru Sugiyama, Caroline E.G. Tutin, Richard W. Wrangham & Christophe Boesch, 1999. « Cultures in chimpanzees. » *Nature,* vol. 399, n° 6737, p. 682-685.
2. A.M.I. Auersperg, Alice M.I. von Bayern, S. Weber, A. Szabadvari, T. Bugnyar & A. Kacelnik, 2014. « Social transmission of tool use and tool manufacture in Goffin cockatoos (*Cacatua goffini).* » *Proceedings of the Royal Society of London B: Biological Sciences* 281, n° 1793, doi: 10.1098/rspb.2014.0972.
3. Joël Candau, 2005. *Anthropologie de la mémoire,* Paris, Armand Colin.
4. Kevin N. Laland, John Odling-Smee & Sean Myles 2010. « How culture shaped the human genome: bringing genetics and the human sciences together. » *Nature Reviews Genetics* vol. 11, n° 2, p. 137-148.
5. P.J. Richerson & R. Boyd, 2005. *Not by Genes Alone: How Culture Transformed Human Evolution*. Chicago, Chicago U. Press.
6. Peter Brown, Thomas Sutikna, Michael J. Morwood, Raden P. Soejono, E. Wayhu Saptomo & Rokus Awe Due 2004. « A new small-bodied hominin from the Late Pleistocene of Flores, Indonesia. » *Nature* vol. 431, n° 7012, p. 1055-1061.

dernes. Le crâne du nouveau-né humain est environ 2,5 fois plus gros que celui du chimpanzé. Le prix à payer — un accouchement long, difficile et risqué, contrairement à celui des autres primates — a comme contrepartie un fort coefficient d'encéphalisation (QE). Le QE, pour un animal donné, est le rapport entre la taille du cerveau réel et celle attendue, en moyenne, pour un animal de même poids corporel. Chez l'homme, ce QE est environ 6,9 fois plus élevé que celui d'un mammifère moyen de poids identique et il est encore 2,6 fois supérieur à celui d'un chimpanzé.

Cependant, la puissance de notre cerveau ne tient pas seulement à sa taille ou à son volume, mais aussi au nombre de neurones (86 milliards en moyenne, contre 28 milliards chez le chimpanzé), à la complexité de leur interconnectivité (environ 10^{14} synapses), aux modalités de l'expression des gènes dans cet organe[7], à sa voracité en énergie, à sa vigilance constante et, également, à sa structure. L'encéphalisation s'est traduite par des spécialisations croissantes et significatives des aires corticales et sous-corticales, plus particulièrement par l'augmentation de la taille du cortex temporal et frontal, cette dernière région jouant un rôle essentiel dans nos interactions sociales, dans les représentations culturelles et dans notre aptitude à la socialité.

Façonnage socioculturel

Trois hypothèses connexes défendent l'idée d'une émergence des aptitudes cognitives sophistiquées du cerveau humain, au cours de l'évolution, sous l'effet de cette socialité : les *Social Brain Hypothesis, Cultural Brain Hypothesis* et *Cultural Intelligence Hypothesis*[8]. Selon ces thèses, l'encéphalisation a été dirigée bien plus par les exigences cognitives liées à l'augmentation de la taille et de la complexité des groupes sociaux que par d'autres exigences telles que la fabrication d'outils ou la représentation spatiale de l'environnement. Dans la même veine, les *Vygotskian Intelligence Hypothesis, Shared Intentionality Hypothesis* et *Machiavellian Intelligence Hypothesis* soutiennent que c'est à la fois l'adoption de comportements coopératifs et l'existence de la compétition, de la communication et de l'apprentissage partagé (l'éducation) parmi les premiers humains, qui ont conduit à des formes de plus en plus complexes de la pensée[9]. Ainsi, tout au long de son évolution, le cerveau humain a été largement façonné (et est encore façonné) par les contextes socioculturels.

À ce façonnage évolutif s'ajoute celui de la culture, dès la phase prénatale et tout au long de la vie de l'individu. De la conception à la mort, le cerveau humain, extraordinairement plastique, est enculturé[10], c'est-à-dire façonné culturellement à de multiples niveaux. En effet, une caractéristique importante du cerveau d'*Homo sapiens* est la force et la durée de sa croissance post-natale. Si l'on considère la première variable, l'espèce qui, phylogénétiquement, est aujourd'hui la plus proche de nous — le chimpanzé commun ou *Pan troglodytes* — connaît un facteur de croissance de son cerveau de 2,5 entre la naissance et l'âge adulte, contre 3,3 chez l'homme. Du point de vue de la durée, la croissance prolongée du cerveau s'inscrit dans un schéma général qui concerne l'organisme

7. Mehmet Somel, Henriette Franz, Zheng Yan, Anna Lorenc, Song Guo, Thomas Giger, Janet Kelso, Birgit Nickel, Michael Dannemann & Sabine Bahn, 1009. « Transcriptional neoteny in the human brain. » *Proceedings of the National Academy of Sciences* vol. 106, n° 14, p. 5743-5748.

8. Robin I.M. Dunbar, 1998. « The Social Brain Hypothesis. » *Evolutionary Anthropology* vol. 6, n° 5, p. 178-190. — Esther Herrmann, Josep Call, María Victoria Hernández-Lloreda, Brian Hare & Michael Tomasello, 2007. « Humans Have Evolved Specialized Skills of Social Cognition: The Cultural Intelligence Hypothesis. » *Science* vol. 317:, n° 5843, p. 1360-1366.

9. Richard W. Byrne & Andrew Whiten [eds], 1988. *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes, and humans.* New York, Clarendon Press/Oxford University Press. — Josep Call, 2009. « Contrasting the Social Cognition of Humans and Nonhuman Apes. The Shared Intentionality Hypothesis. » *Topics in Cognitive Science* vol. 1, n° 2, p. 368-379. — Michael Tomasello, 2014. *A Natural History of Human Thinking.* Harvard U. Press.

10. Daniel H. Lende & Greg Downey [eds], 2012. *The Encultured Brain. An Introduction to Neuroanthropology.* Cambridge MA, MIT Press.

tout entier : l'enfant humain, depuis au moins 160 000 ans, se développe bien plus longtemps que les autres espèces animales. Même chez celui qui fut notre plus proche parent sur l'arbre phylogénétique, *Homo neandertalensis*, la croissance d'un cerveau probablement un peu plus gros que le nôtre à la naissance était plus rapide pendant l'enfance[11], ce qui laisse supposer une plasticité moins prononcée et une exposition moins prolongée aux influences de l'environnement.

Un développement cérébral de longue durée

Cette singularité de notre cerveau a une portée anthropologique capitale. Nous, *Homo sapiens*, connaissons une forte altricialité secondaire[12] qui vient s'ajouter à l'altricialité primaire — expression signifiant que le nouveau-né n'est pas immédiatement compétent et a besoin du soutien de son entourage — que nous partageons avec beaucoup d'autres d'espèces. Chez le nouveau-né humain, la neurogenèse est achevée, excepté dans la zone sous-ventriculaire — qui est connectée aux bulbes olfactifs — d'où les nouveaux neurones intègrent le striatum adjacent[13], et dans la zone subgranulaire du gyrus denté de l'hippocampe[14]. Cependant, si tous les neurones sont déjà présents, le cerveau néonatal est loin d'être mature et totalement compétent puisqu'il ne représente que 25 % de sa taille adulte (altricialité secondaire). Il va donc continuer sa croissance et, immédiatement après la naissance de l'enfant, celle-ci se poursuit au même taux qu'au stade fœtal pour atteindre 50 % de la taille adulte vers 1 an et 95 % vers 10 ans. Cette croissance concerne essentiellement les connexions des neurones entre eux (synaptogenèse, mais aussi élagage de cette interconnectivité ou synaptose). Elle est progressive, et connaît plusieurs phases dont une rapide et d'autres plus lentes. À chaque minute de la vie du bébé, rappelle Jean-Pierre Changeux[15], « plus de deux millions de synapses se mettent en place ! ». Après cette phase rapide, le développement du cerveau est de longue durée. On a longtemps considéré, par exemple, que l'élimination sélective[16] des synapses surnuméraires dans le cortex cérébral se terminait dès le début de l'adolescence. Cependant Petanjek *et al.*[17] ont montré que la période de surproduction et d'élimination des épines dendritiques sur les neurones pyramidaux dans le cortex préfrontal humain s'étendait à la troisième décennie de la vie. Selon Kolb *et al.*[18], la maturation cérébrale n'est pas complète avant qu'un individu ait atteint sa quarantaine. Même les primates supérieurs non humains ne connaissent pas une telle altricialité secondaire. En effet, à la naissance, le volume du cerveau des chimpanzés équivaut à 40 % de celui des adultes, mais elle atteint 80 % dès 1 an contre, rappelons-le, 50 % chez l'homme. Ce développement du cerveau dans la longue durée est incontestablement une spécificité d'*Homo sapiens* et, indubitablement, un avantage : notre cerveau est un outil très performant pour l'apprentissage culturel. Chez tous les êtres humains, il a vocation à devenir une représentation culturelle du monde[19]. Nous avons donc là une autre caractéristique que nous partageons vraiment, elle aussi trop souvent oubliée.

11. Marcia S Ponce de León, Lubov Golovanova, Vladimir Doronichev, Galina Romanova, Takeru Akazawa, Osamu Kondo, Hajime Ishida & Christoph P.E. Zollikofe, 2008. « Neanderthal brain size at birth provides insights into the evolution of human life history. » *Proceedings of the National Academy of Sciences* vol. 105, n° 37, p. 13764-13768.
12. Hélène Coqueugniot, Jean-Jacques Hublin, Francis Veillon, Francis Houët & Teuku Jacob, 2004. « Early brain growth in Homo erectus and implications for cognitive ability. » *Nature* vol. 431, n° 7006 , p. 299-302.
13. Aurélie Ernst, Kanar Alkass, Samuel Bernard, Mehran Salehpour, Shira Perl, John Tisdale, Göran Possnert, Henrik Druid & Jonas Frisén, 2014. « Neurogenesis in the Striatum of the Adult Human Brain. » *Cell* vol. 156, n° 5, p. 1072-1083.
14. Peter S. Eriksson, Ekaterina Perfilieva, Thomas Björk-Eriksson, Ann-Marie Alborn, Claes Nordborg, Daniel A. Peterson & Fred H. Gage, 1998. « Neurogenesis in the adult human hippocampus. » *Nature Medicine* vol. 4, n° 1, p. 1313-1317.
15. Jean-Pierre Changeux, 2002. *L'Homme de vérité*. Paris. Odile Jacob, p. 291.
16. Jean-Pierre Changeux & Antoine Danchin, 1976. « The selective stabilization of developing synapses: a plausible mechanism for the specification of neuronal networks. » *Nature* vol. 264, p. 705-712.
17. Zdravko Petanjek, Miloš Judaš, Goran Šimić, Mladen Roko Rašin, Harry B.M. Uylings, Pasko Rakic & Ivica Kostović, 2011. « Extraordinary neoteny of synaptic spines in the human prefrontal cortex. » *Proceedings of the National Academy of Sciences* vol. 108, n° 32, p. 13281-13286.
18. Bryan Kolb, Richelle Mychasiuk, Arif Muhammad, Yilin Li, Douglas O. Frost & Robbin Gibb, 2012. « Experience and the developing prefrontal cortex. » *Proceedings of the National Academy of Sciences* vol. 109, Supplément 2, p. 17186-17193.
19. Jean-Pierre Changeux, 2002, *op. cit.*

Une espèce sans racines

D'autres traits partagés par tous les êtres humains sont également occultés, par exemple le fait que si les arbres ont des racines, comme aime à le rappeler George Steiner, nous avons des jambes. Pour cette raison, conjuguée à la curiosité naturelle de notre espèce, les hommes ont toujours migré, au moins depuis leur dernière sortie d'Afrique, il y a environ 60 000 ans, jusqu'au temps présent, essaimant ainsi sur toute la planète.

Je signale encore deux autres traits partagés, souvent escamotés. Aucun être humain ne peut revendiquer le mérite d'être né quelque part puisque, évidemment, chacun d'entre nous n'est strictement pour rien dans le fait d'être né à Ouagadougou, Manhattan, Pékin, Aubervilliers ou ailleurs, pas plus que ne l'étaient nos parents, grands-parents et toute la lignée de nos ancêtres dans le choix du lieu de leur naissance. Enfin, on ne souligne pas suffisamment le fait que les êtres humains sont l'unique espèce où l'on observe des coopérations fortes, régulières, diverses, risquées, étendues et supposant des sanctions parfois coûteuses, non seulement entre individus sans relations de parenté mais aussi au-delà du groupe d'appartenance, sous la forme de la coopération « ouverte »[20], comme on peut le voir dans les domaines de l'art, de la science ou du commerce.

L'universel au secours des errements particularistes

En résumé, nous avons souvent tendance à oublier que nous partageons tous certains traits fondamentaux tels qu'une architecture neuro-anatomique puissante et plastique, qui permet l'expression de notre aptitude à la culture d'une manière inégalée par les autres espèces, ou encore l'identité première d'habitant de la planète, ne devant qu'au hasard notre appartenance à un territoire et, par ailleurs, toujours capables de nous affranchir de ce qui n'est jamais un enracinement *stricto sensu*, comme le montre notre qualité de « super-coopérateurs »[21]. Ces caractéristiques, qui sont au fondement de l'unité du genre humain, sont étrangement laissées à l'arrière-plan par de nombreux chercheurs en sciences sociales, l'accent étant plutôt porté sur les différences culturelles qui ne sont pourtant qu'une conséquence des aptitudes communes à l'espèce. Cela est justifié quand la documentation de la diversité culturelle relève du programme d'une discipline, comme c'est le cas pour l'anthropologie. Notons toutefois que, dans ce cas précis, la justification ne tient qu'à condition de se donner comme objet premier d'étude les traits panhumains qui rendent possible cette diversité culturelle. Cette justification tombe quand l'étude des êtres humains est réduite à celle de leurs formes de vie particulières. Poussée à l'extrême, cette focalisation sur le particulier peut nourrir ou conforter des représentations largement répandues sur la scène politique et médiatique, mais aussi chez de nombreux individus dans toutes les sociétés, privilégiant le particulier au détriment de l'universel : notre commune humanité. En effet, elles tendent à hiérarchiser les cultures, à territorialiser les hommes, et à les enfermer dans des identités locales qui peuvent être perçues comme incompatibles voire antagonistes, avec le risque malheu-

20. Joël Candau, 2012. « Pourquoi coopérer ? » *Terrain* 58 : 4-25.

21. Martin A. Nowak & Roger Highfield, 2011. *Super-Cooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed.* New York, Free Press.

reusement toujours présent d'affrontements réels. Au sein des groupes d'appartenance, ces représentations sont souvent fondées, dans ces cas-là, sur la croyance du partage de certaines choses (une origine, une identité, une mémoire, une tradition, considérées comme exclusives d'autres origines, d'autres identités, d'autres mémoires, d'autres traditions) qui, pourtant, ne sont pas réellement partagées, ou le sont beaucoup moins que ce que les individus croient. Un exemple éloquent, de ce point de vue, est celui du partage supposé des représentations du passé (mémoire dite partagée, collective, nationale, familiale, etc.)

Mémoire individuelle, mémoire(s) partagée(s)

La mémoire individuelle est une faculté cognitive qui dépend de faits réels, bien documentés dans la littérature en neurobiologie. Par exemple, les travaux sur l'aplysie du Prix Nobel Eric Kandel ont été à l'origine d'avancées scientifiques décisives dans la compréhension de ce qu'est la mémoire individuelle. Grâce à ces recherches, on sait aujourd'hui que des modifications biochimiques et morphologiques des connexions synaptiques sont à l'origine de l'enregistrement et de la consolidation des traces mnésiques dans le cerveau. Sans cela, nulle mémoire n'est possible.

Lorsque l'on tente de passer de la mémoire individuelle à une mémoire partagée ou supposée l'être, les difficultés surgissent. Cette notion ne va pas de soi. Si l'on prend l'exemple de la notion de mémoire collective, si courante dans les publications en sciences sociales, on ne peut pas la considérer comme une faculté cognitive, car il est à ce jour impossible de déterminer les faits neurobiologiques dont elle dépend. Idéalement, la notion de « mémoire collective » appliquée à un groupe donné serait totalement pertinente si tous les membres de ce groupe étaient capables de partager intégralement les mêmes représentations d'un événement passé, donc d'avoir tous les mêmes traces mnésiques relatives à cet événement. Ainsi, il est courant de définir la mémoire sociale ou la mémoire collective comme l'« ensemble de souvenirs reconnus par un groupe donné »[22] ou communs à ce groupe[23]. On pourrait alors parler de mémoire publique ou de « communauté de pensées »[24] ou encore, selon la formule prudente de Tzvetan Todorov[25], d'une certaine mémoire commune. Mais comment prouver qu'il y a bien un partage réel et profond des représentations du passé ? La mémoire, on le sait, est faite de souvenirs et d'oublis. On peut attester assez facilement les formes partagées de l'oubli, puisqu'il s'agit de documenter une absence, mais il en va tout autrement des formes partagées des souvenirs, puisqu'il s'agit alors de documenter l'identité d'états mentaux. Si, pour le chercheur, les mémoires individuelles peuvent être constituées en données avec une facilité relative (on peut par exemple enregistrer par écrit ou sur un support magnétique la manière dont un individu essaie de verbaliser ses souvenirs biographiques, avec toutes les limites de l'exercice), la notion de mémoire partagée est une inférence hasardeuse faite, dans le meil-

22. Luiz Felipe Baêta Neves Flores, 1995. « Mémoires migrantes. Migration et idéologie de la mémoire sociale. » *Ethnologie française* vol. 25, n° 1, p. 43.

23. Maurice Halbwachs, 1941 & 1971. *La Topographie légendaire des Évangiles en terre sainte.* Paris, PUF, p. 118.

24. Maurice Halbwachs, 1925 & 1994. *Les Cadres sociaux de la mémoire.* Paris, Albin Michel, p. 144.

25. Tzvetan Todorov, 1989. *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine.* Paris, Seuil, p. 237.

leur des cas, à partir de ces mémoires individuelles, et exprimée par le biais de métaphores (mémoire collective, commune, sociale, familiale, nationale, historique, professionnelle, etc.). Ces métaphores peuvent tout aussi bien rendre compte d'un partage mémoriel réel (*i.e.* d'un partage indubitable de représentations du passé) qu'être de la pure rhétorique, sans aucun fondement empirique. Par conséquent, pour parler comme Quine[26], nous devons nous demander quel est le degré de notre engagement ontologique lorsque nous parlons de mémoire collective, de mémoire partagée.

Les rhétoriques holistes

Cette question n'est pas sans rapport avec ce que j'ai appelé les rhétoriques holistes[27]. J'entends par là les totalisations auxquelles nous procédons en employant des termes, des expressions, des figures visant à désigner des ensembles supposés à peu près stables, durables et homogènes, ensembles qui sont conceptualisés comme autre chose que la simple somme de leurs parties et qui sont censés agréger des éléments considérés, par nature ou par convention, comme isomorphes. Leur finalité rhétorique est patente : ces termes visent à créer « un effet d'ensemble »[28] qui renvoie à des idéaux de société, à des modèles du fonctionnement social, à des visions de l'autre surplombant toute épreuve empirique. On nomme ainsi aussi bien un regroupement d'individus (par exemple la communauté, la société, le peuple, les Africains…) que de représentations, de croyances, de souvenirs (par exemple l'idéologie x ou y, la « mémoire nationale » ou la « conscience collective » telle que la définit Durkheim[29]), ou encore un regroupement de caractères réels ou imaginaires (par exemple l'identité ethnique, l'identité culturelle).

Dans les sciences sociales comme dans la vie quotidienne, nous traitons ces notions le plus souvent symboliquement, comme des termes renvoyant à une réalité mais sans avoir une idée très précise de leurs implications ontologiques. Beaucoup de ces termes, en effet, sont problématiques : « quand nous essayons de les définir, ils se dérobent ; lorsque nous parlons de leur sens, plus rien n'est stable et tout entre en mouvement »[30]. Le « peuple », par exemple, est une « totalité indistincte et jamais présente nulle part »[31].

Ces termes sont des conventions commodes, qu'on utilise pour dénommer une réalité, mais qui, d'un strict point de vue linguistique, ne la désignent pas, faute de se référer de manière univoque à des choses du monde.

Métaphores et dégénérescence conceptuelle

C'est particulièrement vrai dans le domaine des représentations collectives ou sociales où nous n'avons pas su faire autrement qu'adapter des termes désignant des états mentaux individuels pour dénommer le partage supposé de ces représentations : on évoquera ainsi la mémoire sociale, l'inconscient collectif, l'intelligence, les croyances ou les mentalités collectives, etc. Ce transport de si-

26. Willard van Orman Quine, 1977. *Le Mot et la Chose.* Paris, Flammarion, p. 378.

27. Joël Candau, 1998. *Mémoire et identité.* Paris, PUF.

28. Robert J. Thornton, 1988. « The Rhetoric of Ethnographic Holism. » *Cultural Anthropology* vol. 3, n° 3, p. 285-303.

29. « La forme la plus haute de la vie psychique, puisque c'est une conscience de consciences » (Émile Durkheim, 1960 & 1985. *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, p. 633).

30 Hannah Arendt, 1996. *Considérations morales.* Paris, Payot & Rivages, p. 45.

31. Paul Valéry, 1945. *Regards sur le monde actuel.* Paris, Gallimard, p. 16.

gnification de l'individuel au collectif est à la fois théoriquement embarrassant — l'import empirique est douteux : les états mentaux désignés par ces termes sont uniquement attestés chez des individus — et discursivement bien pratique, ce qui explique la prolifération de ce type de métaphores, dont le sens flottant est souvent le signe d'une dégénérescence conceptuelle. L'enjeu est donc de dissiper les doutes et les ambiguïtés qui entourent cet import empirique, comme je tente de le faire ici avec la notion de mémoire partagée. À cette fin, dans mes travaux successifs [32], j'ai proposé d'aborder la question du partage mémoriel en considérant trois dimensions ou trois niveaux de la mémoire : la protomémoire, la mémoire proprement dite et la métamémoire.

Protomémoire, mémoire et métamémoire

Sous le terme de protomémoire, qui est une mémoire de bas niveau, je range l'éthos et les multiples apprentissages acquis lors de la socialisation précoce, la mémoire procédurale propre, par exemple, à une profession, la mémoire répétitrice ou mémoire-habitude de Bergson ou l'habitus et l'hexis corporelle tels que les définit Bourdieu. Tous renvoient à cette « expérience muette du monde comme allant de soi que procure le sens pratique », ou encore à tout ce qui relève des dispositions incorporées permanentes et qui devient « une connaissance par corps » [33]. La protomémoire agit le sujet à son insu et, à ce titre, joue notamment un rôle important dans les processus relevant de la cognition incarnée [34]. Cette protomémoire constitue le savoir et l'expérience les plus résistants et les mieux partagés par les membres d'un groupe ou d'une société.

Si l'on considère maintenant le niveau strictement mémoriel (celui de la mémoire de rappel ou de reconnaissance), il n'est pas impossible qu'une certaine forme de mémoire partagée émerge entre des individus, pour des raisons que je n'ai pas le temps de développer ici. Cependant, la plausibilité de cette mémoire diminue drastiquement en fonction de deux variables : la taille du groupe considéré et le contenu du souvenir. Pour des raisons compréhensibles, le partage mémoriel se fait plus facilement dans un groupe à faible effectif que dans un groupe de grande taille. Lors d'un fait divers, par exemple, il est plus facile d'accorder les souvenirs de deux témoins — bien que le succès ne soit pas garanti — que d'une douzaine. Dans le premier cas, en outre, il est plus facile pour le chercheur de contrôler la réalité de ce partage que dans le second. La probabilité du partage mémoriel est donc corrélée négativement à la taille du groupe considéré.

Le contenu de ce qui est mémorisé joue également un rôle décisif. Sur ce point, entrent en jeu de nombreuses variables (sensations, émotions, narrativité de l'événement, etc.) mais je n'en évoquerai que deux ici. Nous pouvons garder en mémoire des représentations factuelles, qui sont des représentations relatives à l'existence de certains faits (« hier, il a fait une chaleur épouvantable »), et des représentations sémantiques, qui sont les représentations re-

32. Joël Candau, 1998, *op. cit.* — *Id.*, 2005, *op. cit.*

33. Pierre Bourdieu, 1997. *Méditations pascaliennes.* Paris, Seuil, p. 163.

34. Lawrence Shapiro, 2011. *Embodied cognition. Routledge,* Abingdon et New York.

latives au sens attribué à ces mêmes faits (« la chaleur d'hier m'a fait penser aux dangers du réchauffement climatique »). Le partage mémoriel est davantage probable dans le cas de représentations factuelles que de représentations sémantiques. En anthropologie de la mémoire, ce dernier cas est le plus intéressant car il permet de formuler des hypothèses moins triviales que lorsqu'on a affaire uniquement au partage supposé de représentations factuelles. En effet, faire l'hypothèse que tous les Français partagent la mémoire des faits historiques que sont par exemple l'Occupation ou les attentats du 11 septembre 2001, ce n'est pas prendre de grands risques. Admettons que tous les Français (disons « presque tous ») savent que la France a été occupée pendant la Seconde Guerre mondiale ou que les Twin Towers ont été détruites lors d'un attentat. On peut donc dire qu'il y a une forme de mémoire collective de ces faits historiques. Dans ce cas, le procédé rhétorique qui consistera à évoquer « la mémoire des Français » aura un fort degré de pertinence, mais celui qui l'utilisera triomphera sans gloire parce qu'il aura peu risqué ! En revanche, si l'on s'intéresse au sens donné à ces souvenirs d'événements, on devine que le partage de celui-ci par tous les Français devient très problématique. Le partage mémoriel est dans ce cas peu plausible puisqu'on a tout à la fois un groupe de très grande taille (65 millions d'individus) et le souvenir d'événements qui, au-delà de leur contenu factuel, sont saturés de significations diverses. Dans ces conditions, quel sens peut-on donner à cette notion de « mémoire collective des Français » ? On touche alors au niveau métareprésentationnel du partage mémoriel, que j'appelle la métamémoire.

Au niveau individuel, la métamémoire est d'une part la représentation que chacun de nous se fait de sa propre mémoire, la connaissance que nous en avons et, d'autre part, ce que nous en disons.

La métamémoire est une mémoire qui se donne elle-même comme objet. Elle est le regard réflexif sur les processus mémoriels qu'un individu est capable de mobiliser dans l'accomplissement d'une tâche ou qu'il se croit capable de mobiliser.

Au niveau collectif, prolifèrent des discours sur la mémoire que l'on peut qualifier de métamémoriels, comme quand, par exemple, des acteurs de la vie politique affirment : « nous avons une mémoire nationale ». C'est alors de la confusion entre mémoire et métamémoire que va naître le sentiment d'une mémoire partagée. En effet, à l'échelle d'un groupe ou de toute une société, on confond souvent le fait de dire, d'écrire ou de penser qu'il existe une mémoire collective — fait qui est facilement attesté — avec l'idée que ce qui est dit, pensé ou écrit rend compte de l'existence d'une mémoire collective. Nous confondons alors le fait du discours avec son contenu.

Affirmer que nous avons une mémoire nationale n'implique pas nécessairement que nous en ayons réellement une, pas plus que le fait de dire que nous avons une identité nationale — ou de le manifester en créant

par exemple un ministère portant ce nom — n'implique que nous soyons réellement dotés d'une telle identité.

Métamémoire vs mémoire collective : fonction de la confusion

Cette confusion a une fonction sociale très importante : elle renforce dans les consciences individuelles le sentiment d'une mémoire commune. Au partage du sentiment subjectif d'une mémoire commune s'ajoute le partage d'un discours véhiculant la croyance que ce sentiment subjectif se fonde sur une réelle mémoire commune. On ne croit pas seulement ce qu'on croit, on pense et on dit aussi qu'on le croit, ce qui va donner davantage d'autorité à ce qui est cru. On ne naît pas semblables, soutenait Tarde[35], on le devient. Ne le devient-on pas en croyant le devenir ? La cohérence d'un monde social, quel qu'il soit, ne tient pas seulement aux différentes formes du partage mais aussi à ce que les membres d'un groupe croient et surtout disent de ce partage, soit sous la forme d'une revendication soit sous la forme de la déploration. Par conséquent, lorsque les membres d'un groupe affirment partager une mémoire, le point important est l'expression commune (et conjoncturelle) d'une croyance dans une mémoire commune. On a là, typiquement, une métamémoire collective, c'est-à-dire le récit partagé d'une mémoire supposée l'être. Ce métadiscours, comme tout langage, a des effets extrêmement puissants : il nourrit l'imaginaire des membres du groupe en les aidant à se penser comme une communauté et, fortement performatif, il contribue à modeler un monde où le partage s'ontologise, en particulier dans ses formes mémorielles. Il y a là une sorte de « ratification d'enregistrement »[36] du travail de construction d'une réalité mémorielle. Cependant, il incombe au chercheur, mais aussi au citoyen, de ne pas se tromper de niveau d'analyse en assimilant cette métamémoire à la mémoire collective, pour des raisons que je résume dans mes remarques conclusives.

Conclusion : partage et croyance au partage

Le cadre théorique que je viens de proposer (protomémoire/mémoire/métamémoire) est très imparfait. Dans mes travaux je me suis efforcé de lui donner plus de densité, notamment en essayant d'identifier tous les critères d'une mémoire réellement partagée[37]. Je ne peux le faire ici, mais j'espère qu'en l'état cette manière d'aborder les phénomènes mémoriels peut avoir quelque utilité dans ce qui doit être notre préoccupation permanente : les généralisations indues. Pourquoi devons-nous être constamment habités par cette préoccupation ? La première raison est scientifique. Comme j'ai essayé de le montrer, le partage intersubjectif des expériences mondaines et du souvenir que l'on en a ne va pas de soi. Laisser croire le contraire revient par conséquent à faire de la mauvaise science.

La seconde raison renvoie davantage à une responsabilité civique, ou citoyenne, du chercheur. Ayons toujours à l'esprit que la croyance

35. Gabriel de Tarde, 1993. *Les Lois de l'imitation.* Paris, Kimé, p. 78.

36. Pierre Bourdieu, 1993. « À propos de la famille comme catégorie réalisée. » *Actes de la recherche en sciences sociales n°* 100, p. 36.

37. Joël Candau ,2009. « Pourquoi ne pouvons-nous pas nous passer des rhétoriques holistes ? Une perspective naturaliste. » *Noesis* n° 15, p. 115-137. — *Id.* 2016. « Les critères de la mémoire partagée. » *In* Bénédicte Boisson [éd.], *Processus de création et archives du spectacle vivant : manque de traces ou risque d'inflation mémorielle ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes (à paraître).

dans le partage naît avec une grande facilité, nonobstant la difficulté du partage. Comment comprendre ce paradoxe ? On doit cela à une autre caractéristique unanimement partagée par les êtres humains : non seulement une aptitude exceptionnelle au partage, mais aussi une forte inclination à croire dans le partage, que celui-ci soit réel ou pas. Par conséquent, ce qui signe l'identité de notre espèce, a une double caractéristique : nous partageons et nous croyons partager. Dès que nous sommes engagés dans une interaction (ce qui est notre lot quotidien), nous sentons bien que, par ce fait même, nous partageons quelque chose avec nos partenaires. Simplement, en temps ordinaire, nous nous trompons souvent sur la nature de cette chose. Nous croyons fortement à un partage profond (de pratiques et de représentations), alors que ce que nous partageons c'est avant tout la croyance dans ce partage. Pour des raisons qu'il incombe à l'anthropologie d'expliquer, nous sommes enclins à ancrer cette croyance dans des formes primordiales (et parfois primaires) du partage — celles liées à la naissance, à la socialisation primaire et à l'éducation : pratiques identificatoires aux parents, au groupe d'appartenance, au territoire, à la langue, à la religion, etc. Lorsque ces croyances envahissent l'espace public (par exemple du fait des chercheurs qui les valideraient sans précaution ou d'un projet politique qui les instrumentaliserait), elles peuvent être dangereuses et même meurtrières, comme le XXe siècle l'a largement montré. Après tout, de la notion de « conflits de mémoire »[38] appliquée à des sociétés, des nations ou des « communautés » à la thèse huntingtonienne du choc des « civilisations » — un bel exemple de rhétorique holiste, à juste titre fort controversée —, la distance est-elle si grande ? Dès lors, il me semble que la responsabilité du chercheur est de toujours rappeler que :

1. ce que nous prenons pour une mémoire partagée est principalement le récit partagé d'une mémoire supposée l'être ;

2. ce récit peut être au service du pire ou du meilleur selon qu'il sera ou non porteur d'exclusion de ceux qui ne sont pas supposés le partager ;

3. l'enjeu des grands récits aujourd'hui peut se résumer dans la question suivante : comment passer d'une (méta)mémoire collective exclusive des « autres » à une (méta)mémoire collective toujours plus inclusive ?

38. Joël Candau 2004. « Conflits de mémoire : pertinence d'une métaphore ? » *In* Véronique Bonnet [éd.], *Conflits de mémoire,* Paris, Éditions Khartala : 21-32.



Stéphane François

Un mythe contemporain : les Illuminati

Stéphane François

Un mythe contemporain: les Illuminati

Les Illuminati, sorte de mythe de l'extrême modernité, est intéressant pour comprendre la diffusion des idées.

En tapant simplement « Illuminati » sur le moteur de recherche *Google*©, on obtient près de 41 millions d'occurrence en toutes langues et provenant du monde entier [1]. Cela montre son importance dans notre monde saturé par l'information. Pourtant, il s'agit d'un mythe qui ne parle qu'aux plus jeunes, voire à ceux qui évoluent dans les contre-cultures.

Il est donc nécessaire de le définir (partie **1**). S'il est un mythe postmoderne, ses origines sont à chercher dans un passé de plusieurs siècles, la fin du XVIIIe siècle pour être précis, dans les milieux hostiles à la Révolution française (**2**), avant de se transformer au contact de la culture radicale américaine (**3**). Malgré son apparition dans ces secteurs bien précis de l'extrême droite catholique et contre-révolutionnaire, il s'est émancipé pour devenir un thème fréquent de la culture populaire (**4**).

1. Qu'est-ce que le mythe des Illuminati ?

Les Illuminés, à l'origine du mythe des Illuminati, était une formation politique apparue en Bavière en 1776. Elle fut mise en place par un intellectuel et enseignant allemand, Adam Weishaupt (1748-1830). L'objectif de Weishaupt était de créer une société secrète progressiste qui devait lutter contre une autre, la Rose-Croix d'Or [2], paramaçonnique de nature conservatrice. En outre, la partie catholique de l'Allemagne était dominée par l'ordre des Jésuites, très conservateur, qui formait les futures élites de l'État. Il s'agissait donc pour lui de devancer ces forces conservatrices en formant une élite progressiste. Pour cela, il devait faire du prosélytisme et choisit de le faire dans le cadre d'une société secrète. Contrairement à ce que beaucoup disent, en particulier ses adversaires, il ne s'agissait en aucun cas pour les Illuminés de Bavière de noyauter ou de faire de l'entrisme dans les différents secteurs de la société pour la renverser.

▶ Stéphane François est maître de conférences à Université de Valenciennes GSRL (EPHE/CNRS). Spécialiste des mouvements d'extrême droite, il vient de publier *Au delà des vents du nord : L'extrême droite, le pôle nord et les indo-européens* (Presses Universitaires de Lyon, 2014), et *Les Mystères du nazisme. Aux sources d'un fantasme contemporain* (Presses Universitaires de France, 2015).

1. Recherche effectuée le 26 mai 2015.

2. Au siècle des Lumières, les sociétés groupées sous le nom de « Rose-croix » existent surtout en Allemagne, où elles prennent le nom encore plus poétique de « Rose-Croix d'or » (*Gold-und Rosenkreutz*). Il s'agit de groupements épars, fréquemment intéressés par l'alchimie. C'est vers 1755 qu'on voit apparaître des cercles importants portant ce nom : en Allemagne du sud, en Europe centrale, à Francfort. Ils recrutent des gens importants, comme Stanislas II, roi de Pologne. Le groupe visé par Weishaupt est la « Rose-Croix d'or d'ancien système », qui devient en 1777 l'un des groupes quantitativement les plus importants, qui existera durant neuf ans environ. Ouvertement ésotérique, baignant dans l'alchimie, ce groupe draine des francs-maçons à la recherche de symbolisme… Il semblerait qu'aucune de ces sociétés n'ait été maçonnique, mais bon nombre de leurs membres étaient également francs-maçons. Sur la question des Rose-croix en Allemagne, voir Antoine Faivre, « Rose-croix », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 25 mai 2015. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/rose-croix/

Un des lieux de ce prosélytisme fut la franc-maçonnerie, qui n'est en rien une secte ou une société secrète, mais une société de personnes discutant, après la célébration de rites, de questions religieuses ou de société.

Le projet de Weishaupt a été un échec : il attira peu de personnes, surtout des proches et d'anciens élèves. Tout changea en 1780 avec l'arrivée dans l'ordre d'un aristocrate lui aussi membre des Lumières, Adolf von Knigge (1752-1796). Les loges maçonniques étant en plus des lieux de rencontre des élites de l'époque, celui-ci décide qu'il faut les investir pour y recruter de nouveaux membres, mais sans mentionner leur appartenance à la société secrète des Illuminés. Dans ces loges, il cible non pas de futurs fonctionnaires, mais des personnes qui sont déjà en poste. Cette stratégie fonctionne : les Illuminés passent de quelques dizaines de membres à plus de 1500.

Malgré les précautions, l'existence de l'ordre des Illuminés est connue. Dès 1782, certains francs-maçons hostiles aux Illuminés dénoncent leur présence au sein des loges. Et en 1785, l'Électeur de Palatinat, Charles-Théodore (1724-1799), dévoile publiquement le complot illuminé. Les membres sont arrêtés, voire persécutés. Weishaupt doit quitter la Bavière et petit à petit l'ordre disparaît… [3]

L'idée d'un complot pour améliorer la société est abandonnée. Le mythe persiste cependant, mais il se transforme en profondeur. Ainsi, il réapparaîtra sur Internet à dater des années 2000. Les Illuminés, devenus Illuminati — « Illuminati » étant l'écriture anglo-saxonne de nos « Illuminés », et qui, de fait, est passée à la postérité —, sont toujours une société secrète. Ils auraient infiltré, à l'échelle mondiale, les rouages du pouvoir : les banques, les industries, les propriétaires des grands médias et les stars du show business… Même les dirigeants politiques et les différents monarques de notre planète en seraient, ou seraient manipulés par ces Illuminati. L'objectif, par contre, a changé. Dans cette nouvelle mouture du mythe, il ne s'agit plus d'éduquer les gens pour leur donner un avenir meilleur, mais au contraire de provoquer des crises financières, des attentats terroristes, de promouvoir l'usage des drogues, et d'appauvrir des pans entiers de la population, bref de semer le chaos pour mieux les contrôler et les asservir.

Cette nouvelle version a beaucoup de similitudes avec un autre mythe important : les *Protocoles des Sages de Sion*, qui seraient le plan écrit par des agitateurs juifs pour asservir le monde[4]. De fait, nous sommes en présence de mythologies contemporaines et de mythes « agglutinants », c'est-à-dire de mythes différents qui s'agrègent et fusionnent entre eux[5]. Du fait du caractère polymorphe de ce nouveau mythe, on le retrouve formulé aussi bien par l'extrême gauche que par l'extrême droite, toutes deux étant très perméables aux théories du complot.

2. Le rejet de la franc-maçonnerie et de la Révolution française

L'ordre des Illuminés, peu connu hors du monde germanique, réapparaît à la suite de la Révolution française, dans différents écrits politiques. Le premier livre à mentionner cet ordre est celui

3. Sur l'histoire des Illuminés de Bavière, voir René Le Forestier, 2001, *Les Illuminés de Bavière et la franc-maçonnerie allemande (1914)*, Milan, Archè ; Pierre-Yves Beaurepaire, 2014, « Illuminati, Illuminaten, Illuminés de Bavière », *in* Pierre-Yves Beaurepaire (dir.), *Dictionnaire de la franc-maçonnerie*, Paris, Armand Colin, p. 113-118. Voir également Adam Weishaupt, 2010, *Introduction à mon apologie. Suivi de Johann Heinrich Faber, Le Véritable Illuminé ou les vrais rituels primitifs des Illuminés*, Tours, Grammata.

4. Pierre-André Taguieff, 2004, *Les Protocoles des Sages de Sion. Faux et usages d'un faux*, Paris, Fayard / Berg International.

5. Claude Lévi-Strauss, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, p. 32 ; Frédéric Pineau, Gérard Lacoste, Julien Feydy, Émile Poulat & Jean-Pierre Laurant, 1995, « Rennes-le-Château : Quelques questions posées par un "mythe agglutinant" », *Politica Hermetica*, n°9, p. 194-208.

d'un jésuite conservateur, antidémocrate et rejetant les idées des Lumières, Augustin de Barruel (1741-1820)[6]. En effet, dans *Mémoires pour servir l'histoire du jacobinisme,* un ouvrage en cinq tomes paru à Hambourg entre 1797 et 1799[7], ce prêtre dénonce le rôle supposé des francs-maçons et des Illuminés de Bavière dans le déclenchement de la Révolution française. Toutefois, « il est précédé en cela par la brochure du comte Ferrand, publié à Turin en 1790, *Les Conspirateurs démasqués* »[8]. Cependant, Ferrand voit surtout dans ce complot l'action d'un protestant, Necker (1732-1804). Barruel va plus loin : il estime que le complot est à la fois antichrétien, antimonarchique et cherchant à détruire la société d'Ancien régime. Les acteurs changent aussi : il ne s'agit plus d'un complot protestant, mais maçonnique et en particulier illuminé. Là encore, Barruel ne fait que reprendre une idée déjà formulée : « Cette dénonciation avait été répandue en France dès 1789 par Jean-Pierre-Louis de Luchet, marquis de La Roche du Maine, dit aussi "marquis de Luchet" dans son *Essai sur la Secte des Illuminés* »[9].

Cette idée de complot illuminé se retrouve également chez un auteur écossais, John Robison (1739-1805) qui publie, également en 1797, un ouvrage développant la même thèse, intitulé *Preuves d'une conspiration contre toutes les religions et les gouvernements d'Europe fomentées par les assemblées secrètes des francs-maçons et des illuminés*[10]. Pour ce dernier, les Illuminés auraient infiltré les loges françaises et auraient provoqué la Révolution française dans le but de mettre en place un gouvernement mondial. Cette idée se retrouvera dans la version contemporaine des Illuminati.

À compter de ce moment, l'idée d'un complot mondial d'une société secrète cherchant à renverser les gouvernements va se diffuser dans différents milieux et dans différents pays. Jusqu'à récemment, cette thèse était surtout mise en avant par des auteurs ou des groupes que l'on peut classer à l'extrême droite. Encore aujourd'hui, des militants notoires de l'extrême droite considèrent que les origines de la Révolution française sont à chercher dans l'action de ces Illuminés. C'est par exemple le cas de l'antisémite et ancien collaborateur Henry Coston (1910-2001) qui diffusa cette idée des années 1930 à sa mort en 2001 et qui publia un livre sur ce thème en 1977, *La Conjuration des Illuminés*[11]. C'est le cas également de Philippe Ploncard d'Assac, avec le livre *Le Complot mondialiste* paru en 2007[12]. Nous pourrions multiplier les exemples…

Henry Coston et Jacques Ploncard (dit d'Assac), le père de Philippe Ploncard d'Assac, étaient des militants d'extrême droite dont l'amitié était soudée par un antisémitisme et un antimaçonnisme virulents. Conspirationnistes[13], ils participèrent durant la guerre au dépouillement des archives du Grand Orient de France, à la recherche d'une supposée subversion maçonnique. Ils étaient en outre des membres influents de la Commission d'études judéo-maçonniques (CEJM)[14], qui siégeait dans les locaux du Grand Orient de France. Le financement de leurs activités provenait des occupants nazis, qu'ils fréquentaient dès 1934[15], mais également de l'État français.

6. Sur Barruel, cf. Gérard Gengembre, 2011, « Barruel, Augustin de », *in* Jean-Clément Martin (dir.), *Dictionnaire de la contre-Révolution*, Paris, Perrin, pp. 83-85. Voir aussi, avec des réserves, Michel Riquet, 1989, *Augustin de Barruel : un jésuite face aux jacobins francs-maçons*, Paris, Beauchesne.

7. Une édition abrégée en deux volumes parut à Londres en 1798-1799.

8. Gérard Gengembre, « Barruel, Augustin de », *art. cit.*, p. 83.

9. *Ibid.*, p. 84.

10. John Robison, 1797, *Proofs of a Conspiracy against all the Religions and Governments of Europe, carried on in the Secret Meetings of Free-Masons, Illuminati and Reading Societies, etc. collected from good authorities*, Edinburgh. Traduction française, d'après la troisième édition de 1798 : *Preuves de conspirations contre toutes les religions et tous les gouvernements de l'Europe, ourdies dans les assemblées secrètes des Illuminés, des Francs-Maçons et des sociétés de lecture, recueillies auprès de bons auteurs.*

11. Henry Coston, 1977, *La Conjuration des Illuminés*, Paris, Publications Henry Coston.

12. Philippe Ploncard d'Assac, 2007, *Le Complot mondialiste*, Toulon, Société de philosophie politique.

13. Ainsi, Jacques Ploncard participe, dès la fin des années 1920, à la *Revue Internationale des Sociétés Secrètes* (fondée en 1912) du très antisémite et antimaçon Monseigneur Ernest Jouin (1844-1932). En 1979, Jacques Ploncard d'Assac publie un livre intitulé *Le Secret des francs-maçons* (Édition de Chiré, Chiré en Montreuil). Cet ouvrage a été plusieurs fois réédité depuis sa publication, et il est toujours considéré par les milieux de l'extrême droite catholique comme un ouvrage de référence. Henry Coston publiera une vingtaine d'ouvrages antimaçonniques durant toute sa carrière, sous son nom ou sous différents pseudonymes.

14. Cette commission fut créée à l'instigation du lieutenant SS Moritz en 1942. Moritz était le chef de l'action antimaçonnique en zone occupée.

15. Michaël Lenoir, 1999, « Henry Coston (Henri Coston, dit) et Jacques Ploncard d'Assac (Jacques Ploncard, dit), *in* Pierre-André Taguieff (dir.), *L'Antisémitisme de plume. 1940-1944.* Études et documents, Paris, Berg International, p. 370-384.

3. Un détour par la culture paranoïaque américaine : radicalisation et délires autour du mythe

Le passage du mythe des Illuminés de l'Europe vers les États-Unis est difficilement datable, d'autant que ce pays connaît une culture du complot qui lui est propre et qui est dynamique [16]. Toutefois, nous trouvons des références à ceux-ci dans la littérature conspirationniste dès 1958, avec, par exemple, le Canadien William Guy Carr [17], très lu aux États-Unis. Ce sont ces milieux qui firent de la pyramide surmontée d'un œil (symbole de l'omniscience divine) représentée sur les billets américains ou sur le grand sceau de ce pays, un symbole des Illuminati. Parallèlement à cela, il faut prendre en compte le fait que la franc-maçonnerie se développa rapidement dans ce pays après l'indépendance de celui-ci ; et que plusieurs rédacteurs de la Déclaration d'indépendance et acteurs de la guerre contre les Britanniques étaient des francs-maçons. Le rejet de l'État fédéral, le rejet de la franc-maçonnerie, l'antisémitisme et la tendance au conspirationnisme firent qu'une première mouture du mythe des Illuminati vit le jour dans ce pays au début du xxe siècle.

Il reprit une nouvelle vigueur dans les années 1980 lorsque certains militants d'extrême droite le fusionnèrent avec les extraterrestres et le mythe de l'existence de bases *aliens* aux États-Unis, lors de l'« affaire de Roswell ». S'il s'est bien passé quelque chose à Roswell en 1947, à savoir la découverte par le fermier Mac Brazel de débris métalliques dans son champ, à l'époque, il n'était pas question de la découverte d'une soucoupe volante du côté de Magdalena, mais plutôt d'essais d'armes secrètes dans le cadre de la guerre froide naissante. En fait, cette « affaire » ne commence réellement qu'en 1980 avec la publication du livre de Charles Berlitz et de William Moore, *Le Mystère de Roswell* [18]. Moore est un ufologue assez marginal marqué par le conspirationnisme [19]. Le succès de ce livre popularisera l'ufologie conspirationniste et permettra la fusion du mythe de l'occupation de la Terre par des Entités Biologiques Extraterrestres (EBE), au choix « Petits gris » ou « Reptiliens » [20] les versions varient sur ce point, avec celui du gouvernement mondial et secret des Illuminati.

Ce sont donc d'autres histoires qui vont alimenter l'idée d'un complot. Il y a deux versions du complot au départ, celle défendue par l'ex-militaire et journaliste Donald Keyhoe (1897-1988), qui déclare, dès 1950, dans un article publié dans *True*, que l'armée cache des informations et hésite à les divulguer. L'autre version c'est celle de Franck Scully (1892-1964), le premier auteur à diffuser l'idée que des soucoupes seraient tombées et auraient été récupérées par l'armée. Néanmoins, le conspirationnisme qui nous intéresse, c'est-à-dire la version agressive et marquée idéologiquement n'apparaît aux États-Unis qu'au milieu des années 1980, en particulier grâce, selon Bertrand Meheust, à « la diffusion, sur tout le territoire américain, de rumeurs fantastiques relatives à des pactes secrets que les autorités auraient passés avec les Prédateurs » [21].

16. Cf. Stéphane François, 2013, *La Modernité en procès. Éléments d'un refus du monde moderne,* Valenciennes, Presses Universitaires de Valenciennes, en particulier le chapitre intitulé « Dérive paranoïaque », p. 153-167.
17. William Guy Carr, 1958, *Pawns in the Game*, Los Angeles, St. George Press.
18. La traduction française est publiée l'année suivante : Charles Berlitz et William Moore, 1981, *Le Mystère de Roswell*, Paris, France Empire.
19. Pierre Lagrange, 1996, *La Rumeur de Roswell*, Paris, La Découverte, p. 111-113.
20. Le motif apparaît en 1967 dans la littérature ufologique : Brad Steiger & Joan Whritenour, *Flying Saucer are Hostile. UFO Atrocities from strange disappearances to bizarre deaths*, Award Books, 1967.
21. Bertrand Meheust, 1992, *En soucoupes volantes. Vers une ethnologie des récits d'enlèvements*, Paris, Imago, p. x.

Le gouvernement américain, l'ONU ainsi que les gouvernements européens auraient fait alliance avec des extraterrestres dans le but d'asservir la Terre et de leur fournir des cobayes humains. Il existerait donc un gouvernement mondial, fantôme, extraterrestre, dirigeant les gouvernements nationaux : le Majestic 12 ou MJ 12, suivant un thème qui circule dans les milieux ufologiques radicaux dès 1985.

Ce thème conspirationniste a été vulgarisé, popularisé, aux États-Unis vers la fin des années 1980 par deux auteurs : John Lear et William Cooper (1943-2001)[22], mais nous nous intéresserons surtout ici au second. William Cooper a été assassiné en 2001 dans des circonstances douteuses (il fut tué lors d'un échange de tirs avec des policiers venus l'arrêter). Cooper se présentait en outre comme un ancien membre des services de renseignements de la marine américaine — sa position doit être indiscutable — qui aurait trouvé, par hasard, des documents secrets concernant les rapports entre les extraterrestres et le gouvernement fédéral. Il était également un animateur-radio dont l'émission était appréciée par les milices patriotiques et surveillée par la Maison Blanche[23]. L'antisémite Cooper a republié intégralement les *Protocoles des Sages de Sion* dans son livre *Behold a Pale Horse* (« Voici le cheval pâle »), demandant à ses lecteurs de remplacer le mot « Juif » par « Illuminati »[24]. C'est donc lui qui fit le lien entre les deux discours. Selon les émules de Cooper, les EBEs/Illuminati contrôleraient différentes organisations internationales comme l'ONU, la Trilatérale, certaines loges maçonniques, etc., et ils vont jusqu'à affirmer que le sida serait une manipulation des extraterrestres pour affaiblir l'humanité… Ils chercheraient également à mettre en place une gouvernance mondiale, le *New World Order* (NWO), vieille antienne anti-étatique et anti-élites des milices américaines et thème récurrent des extrêmes droites anti-judéo-maçonniques. Nous retrouvons donc de vieux motifs provenant de l'extrême droite la plus radicale.

Pour les plus radicaux, tel le Britannique David Icke, cette présence extraterrestre sur Terre serait beaucoup plus ancienne que 1947 : les EBE dirigeraient le monde depuis l'Antiquité, reprenant et déformant, dans un sens conspirationniste, la thèse des « anciens astronautes », ou des « paléovisites »[25]. Ils auraient été en fait divinisés par les peuplades primitives de notre planète. Ce motif se retrouve, par exemple, dans l'idée que les Annunaki, castes de dieux dans le système de croyances des Mésopotamiens de l'Antiquité, en particulier sumérien, seraient la première représentation humaine de ces EBE, souvent représentés comme étant des « Reptiliens ».

4. Exemples dans la culture populaire et analyse

Malgré cette origine d'extrême droite, le mythe des Illuminati s'est diffusé dans la culture populaire : on le trouve dans différents films américains, comme *Lara Croft : Tomb Raider*, sorti en 2003 ; comme *Anges et démons* (2009), tiré du roman éponyme de Dan Brown et paru en 2000, comme encore *23,* sorti en 1998, ou enfin *Benjamin Gates et le livre des secrets*, sorti en 2007. En bandes dessinées, on le retrouve par

22. Voir notamment, William M. Cooper, 1989, *Le Gouvernement secret. L'origine, l'identité et le but du MJ 12*, Montréal, Louise Courteau éditrice.

23. Véronique Campion-Vincent, 2005, *La Société parano. Théorie du complot, menaces et incertitudes,* Paris, Payot, p. 63.

24. *Ibid.*, p. 63. Voir aussi Pierre Lagrange, *La Rumeur de Roswell, op. cit.*, p. 121.

25. Celle-ci peut être résumée de la façon suivante : la visite sur Terre, à des époques très anciennes, de « visiteurs » extra-terrestres, mais pas forcément non-humains. Voir à ce sujet le livre de Wiktor Stoczkowski, 1999, *Des hommes, des dieux et des extraterrestres*, Paris, Flammarion.

exemple dans les *Hell Boy* ou *Les portes de Shamballah*… Dans les romans, on peut citer, outre *Anges et Démons* de Dan Brown, *Illuminatus*, un roman de science-fiction de Robert Anton Wilson. Enfin, en musique, les références sont fréquentes, surtout dans le rap. Nous ne donnerons qu'un exemple, empreint de la théorie du complot : *Illuminazi 666* de Rockin'Squat. Il y a également plusieurs exemples à prendre dans les jeux vidéo.

Nous pouvons donc nous demander : pourquoi cette omniprésence ? Premier élément de réponse : dans un univers saturé par l'information et sujet à une « crise de sens », il est plus facile d'adhérer à une théorie du complot, dans laquelle s'inscrit le mythe des Illuminati, plutôt que d'accepter le monde dans sa complexité et surtout dans son absurdité. Il est plus facile de dénoncer l'action d'une société secrète que de reconnaître que le monde évolue trop vite pour le comprendre. Enfin, cela permet aussi de combler des « blancs » dans l'histoire récente : il n'y a plus d'inconnu(es), de mystères, d'incompréhensions.

Cette incompréhension et cette volonté de combler les « blancs » se parent souvent d'un refus du « système », d'un hypercriticisme [26], et d'une condamnation du néolibéralisme économique, ainsi que d'un antisionisme/antisémitisme. Comme dit précédemment, ces éléments fusionnent dans le mythe des Illuminati. Ils permettent également l'élaboration d'un discours plus confus que confusionniste, agrégeant des thèmes et des positions d'extrême gauche et d'autres provenant de l'extrême droite [27]. Toutefois, nous devons garder à l'esprit que ces sous-ensembles, s'ils peuvent communiquer, restent quand même distincts, ayant des différences, voire des divergences, textuelles et génériques.

Le discours qui nous intéresse ici s'inscrit globalement dans une conception paranoïaque-critique du monde, ainsi que dans une forme de pensée mythique « bricolée » — pour reprendre la célèbre expression de Claude Lévi-Strauss [28] — ayant des liens vers une interprétation paranoïaque-clinique du monde C'est une conception fort à la mode [29] dans notre époque à la fois saturée d'informations et sujette à une « crise de sens » [30], au point que nous pouvons parler à ce sujet de nouveau mode de pensée sociale [31]. Cette vision du monde, cette cosmologie [32] née d'une crise de repères et d'une hyper-rationalisation, voire d'un hypercriticisme comme nous l'avons dit, est banalisée par une culture populaire de type « paranoïde » qui s'est largement développée grâce à la révolution Internet. Ce média est en effet un outil indispensable au développement de ce type de discours, de cet imaginaire : les publications à connotation paranoïaque/conspirationniste parlant des Illuminati étaient jusqu'à présent très peu lues, et surtout peu diffusées. Elles restaient donc confidentielles. Internet, en dématérialisant les supports, a permis une diffusion accrue de ces thèses, au travers notamment de la démultiplication des sites : une personne peut animer plusieurs sites, voire monopoliser plusieurs forums sous différents avatars, comme cela est souvent le cas dans les milieux extrémistes.

26. La méthode hypercritique se présente comme une attitude hyper-rationaliste, un ultra-scepticisme « scientifique », en fait scientiste. Elle consiste à critiquer le moindre détail, à déconstruire systématiquement une affirmation ou un fait historique opposés. Ce sophisme est à l'œuvre dans les discours négationnistes. Voir sur ces questions les textes suivants de Gérald Bronner : « Le paradoxe des croyances minoritaires », *Information sur les sciences sociales*, n° 37, 1998, p. 299-320 ; « Fanatisme, croyance axiologique extrême et rationalité », *L'Année sociologique*, vol. 51, n°1, 2001, pp. 137-160 ; *La Pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Paris, Denoël, 2009.

27. Cf. « Dérive paranoïaque », *art. cit.*, p. 153-167.

28. « Le propre de la pensée mythique, comme du bricolage sur le plan pratique, est d'élaborer des ensembles structurés non pas directement avec d'autres ensembles structurés, mais en utilisant des résidus et des débris d'événements : "odds and ends", dirait l'anglais, ou en français, des bribes et des morceaux, témoins fossiles de l'histoire d'un individu ou d'une société. », Claude Lévi-Strauss, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, p. 32.

29. Véronique Campion-Vincent, *op.cit.*, p. 16.

30. Cf. Marc Augé, *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie*, Paris, Fayard, 1994, pp. 186-187.

31. George Marcus, *Paranoia within Reason : A Casebook on Conspiracy as Explanation*, Chicago, University of Chicago Press, 1999, p. 1.

32. Pour l'anthropologue, l'être humain pense et déploie ses raisonnements dans le cadre d'une vision du monde, plus ou moins cohérente selon les cas, qui porte sur les êtres, les objets et les puissances censés peupler le réel, sur leurs propriétés, leurs rapports, leur origine et leur devenir : ce sont les cosmologies. Celles-ci offrent « une matrice générale d'intelligibilité des faits empiriquement observables, qu'ils soient de l'ordre des pratiques, des idées ou des institutions » (Wiktor Stoczkowski, 2008, *Anthropologies rédemptrices. Le monde selon Lévi-Strauss,* Paris, Hermann, p. 17-18). Il s'agit aussi d'une « conception du monde [qui] se présente sous des formes discursives ou sous celle de structures sous-jacentes à plusieurs dispositifs symboliques » (Eduardo Vivieros de Castro, 2010, « Cosmologie », *in* Pierre Bonte & Michel Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, « Quadrige », p. 178-179).

Cette nouvelle phase conspirationniste est intéressante par son aspect polymorphe et polyculturel : on la retrouve dans les milieux subculturels (ufologiques, New Age, etc.), chez les fous de Dieu et les intégristes de tous poils, quelle que soit la religion, mais aussi dans la scène rap (Rockin'Squat et Keny Arkana pour ne citer que des exemples français), à l'extrême gauche, surtout dans les milieux altermondialistes ou antimondialistes, et bien sûr à l'extrême droite. Le conspirationnisme s'est donc démocratisé, s'est donc diffusé et s'est dilué dans les différents segments de la société. L'hypercriticisme domine cette nouvelle phase : les partisans de l'interprétation paranoïaque-clinique du monde tendent à voir des manifestations du « complot » partout. Les tenants de cette vision du monde appliquent la ritournelle de Jacques Dutronc : « on nous cache tout, on nous dit rien » et surtout évitent de réfléchir et d'essayer de décoder un monde devenu trop complexe pour eux.

Deuxième élément de réponse, beaucoup plus court : le thème du complot d'une société plus que secrète qui dirigerait le monde offre d'excellents matériaux scénaristiques pour les films, les jeux ou les bandes dessinées, tout simplement. Mais il faut garder en tête qu'il ne s'agit que de mythe et de création artistique.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le mythe des Illuminati n'est pas récent : il a plusieurs siècles d'existence ; mais surtout il n'est pas anodin. Son premier lieu de formulation est l'extrême droite, dans sa tendance la plus radicale : raciste, antisémite, antirépublicaine, antidémocrate. S'y référer est, de ce fait, assez toxique car cela permet sa banalisation, et diffuse l'idée qu'il existe des cinquièmes colonnes au sein des pays pour les détruire de l'intérieur. Pour certains, cette cinquième colonne est le Juif (le « sioniste »), pour d'autres le musulman, pour les derniers, les francs-maçons. Et pour les plus radicaux, une alliance de toutes ces catégories…



Bernard Lahire

À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ?

Bernard Lahire

À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ?

▶ Bernard Lahire est professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon, responsable de l'Équipe « Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations », Centre Max Weber (UMR 5283 CNRS). Il a notamment publié : *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire* (Presses Universitaires de Lyon, 1993). — *La Culture des individus* (Paris, La Découverte, 2006). — *Tableaux de famille. La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (Rennes, Paideia, 2008). — *Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Points Essais, 2012). — *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales* (Le Seuil, 2012). — *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré* (La Découverte, 2015).

Je défendrai ici l'idée que l'enseignement des sciences du monde social (anthropologie, sociologie, l'histoire), devrait être le plus précoce possible, dès l'école primaire. Je soutiens en effet que l'enseignement pédagogiquement adapté des sciences du monde social dès l'école primaire constituerait une réponse adéquate (et plutôt meilleure que d'autres) aux exigences modernes de formation scolaire des citoyens dans des sociétés démocratiques.

Répondre aux objections

Plusieurs objections sont assez spontanément soulevées dès lors qu'on évoque un tel projet d'enseignement d'une série d'acquis et d'outils produits au cours de leur histoire par les sciences du monde social. Il est important de répondre à de telles interrogations.

1. Est-il pensable d'enseigner des sciences qu'on perçoit et présente habituellement comme conflictuelles (on évoque les luttes entre « écoles de pensée » ou « courants théoriques », qui rendraient impossible la constitution d'un fonds d'acquis communs) ?

On pourrait répondre à une telle interrogation en se demandant tout d'abord pourquoi on la pose particulièrement à propos de la sociologie ou de l'anthropologie. À bien considérer une discipline comme l'histoire, qui s'enseigne depuis longtemps dans un pays comme la France dès l'école primaire, on constate la même diversité de méthodes, de modes de construction de la réalité historique qu'ailleurs, les mêmes débats sur la scientificité (ou la non-scientificité) de l'histoire et sur ses liens avec des conceptions idéologiques. Cette diversité des manières de faire et d'écrire l'histoire n'empêche pas cette discipline d'être présente dès l'école primaire. Le constat est aussi valable pour la géographie. La pluralité théorique et méthodologique n'est nullement un symptôme de non-scientificité, mais le signe d'un fonctionnement « normal » des recherches scientifiques.

Comme en toute science, les conflits d'« école » ou de « courants » théoriques (signes le plus souvent d'une bonne santé critique de ces disciplines) n'empêchent pas l'existence d'un fonds de références et d'acquis communs auquel tout le monde se réfère pour pratiquer ordinairement son métier. Acquis théoriques (l'exigence d'un mode de pensée relationnel contre les modes de pensée essentialistes, la vertu de la comparaison

ou le relativisme méthodologique) ; acquis méthodologiques (observations, entretiens, questionnaires et modes de traitements des données quantitatives). Et c'est grâce à toute cette tradition et aux contraintes de preuves empiriques qui pèsent sur elles que les sciences du monde social ne sont pas réductibles à de « pures idéologies » comme voudraient le faire croire tous ceux qui ont un quelconque intérêt à ne pas voir ces sciences se développer.

La peur que certains éprouvent à l'idée de voir entrer dans le cursus officiel des thèmes « idéologiques » (controversés ou polémiques) ou des « questions sociales », conduit paradoxalement à laisser les élèves démunis face à tous les pourvoyeurs d'idéologie. Le rôle des spécialistes de la communication politique (mais il faudrait plutôt parler de « manipulation politique ») ou du marketing, des publicistes, des demi-savants, bref, de tous les sophistes des temps modernes, n'a cessé de croître, et il est crucial de transmettre, le plus rationnellement possible et auprès du plus grand nombre, les moyens de déchiffrer et de contester les discours d'illusion tenus sur le monde social.

C'est un très mauvais calcul républicain qui conduit, par volonté de maintien d'une pseudo-neutralité scolaire, à souhaiter garder hors des murs de l'école les « problèmes » ou « faits » sociaux qui se posent et s'imposent. Pourquoi ne pas enseigner les outils et les manières de penser que les sciences du monde social ont constitués efficacement depuis plus de cent ans plutôt que de laisser les futurs citoyens construire (ou pas) leur savoir sur le monde social au sein de leur familles ?

Alors que nous sommes désormais capables d'enseigner l'attitude scientifique à l'égard du monde physique et naturel, nous laissons tranquillement se développer des dispositions magiques et pré-rationnelles vis-à-vis du monde social. La science, elle, s'inscrit dans un processus de distanciation et de contrôle des affects. En donnant les moyens de ne pas prendre ses désirs (ou ses peurs) pour la réalité, de voir les choses de manière moins directement attachée à la position, aux intérêts et aux fantasmes de celui qui voit, l'attitude scientifique permet de sortir progressivement du rapport subjectif, émotionnel et partial à la réalité.

Mais ce que les sociétés ont réussi vis-à-vis de la nature, elles ont beaucoup plus de peine à le rééditer concernant les relations humaines. Toutefois, le développement sans précédent des sciences du monde social à l'université au cours du XXe siècle, leur présence dans de nombreuses formations universitaires ou professionnelles et leur introduction au lycée vont clairement dans le sens de l'extension d'un rapport plus outillé, plus informé et plus rationnel au monde social, bref, d'une connaissance commune plus scientifique de la réalité sociale.

2. Par leur contenu et leur forme, ces sciences sociales ne sont-elles pas intrinsèquement vouées à n'intervenir qu'au niveau d'une formation supérieure ? Et, autre question qui découle de la première : Ne serait-il pas trop difficile, pour de jeunes enfants entre six et onze ans, de se construire au sein de cultures (nationale, régionale, familiale, scolaire, etc.) et d'être habitués,

dans le même temps, à prendre distance ou à développer une certaine réflexivité par rapport à ces mêmes ancrages culturels ?

Si l'on pense immédiatement théories, concepts ou « grands auteurs », il est bien évident que les sciences du monde social ne sont pas transmissibles dans le cadre de l'école primaire. Par conséquent, il va de soi que c'est l'adaptation raisonnée d'un certain nombre d'outils et d'acquis fondamentaux de ces sciences qu'il s'agirait d'enseigner, et non une culture savante-universitaire. La traduction de « savoirs savants » en « savoirs scolaires » ayant réussi à l'école primaire pour des sciences de l'homme proches de la sociologie (l'histoire et la géographie) comme pour des sciences encore plus abstraites et formelles (les mathématiques ou la grammaire), on ne voit pas ce qui empêcherait les savants d'opérer le même travail.

En revanche, que penser de programmes et instructions officielles qui, en France, exigent d'enseigner les « institutions de la République » et leur fonctionnement :

> « — la République, ses symboles et sa devise ;
> — le président de la République ; son élection au suffrage universel ;
> —les parlementaires ; l'élaboration et le rôle de la loi ;
> — la justice ;
> — les élus locaux, en particulier le maire de la commune ;
> — un exemple de service public » ?

Tout se passe comme si l'imagination pédagogique en la matière oscillait entre la leçon de morale et le cours de sciences politiques sur les institutions de la République…

Par ailleurs, on pense souvent que les instruments de réflexivité sont des outils qui ne peuvent intervenir que « dans un second temps », après une phase d'apprentissage nécessairement pré-réflexive. Il serait ainsi impossible d'apprendre la théorie de la marche en même temps que l'on apprend à marcher. La réflexivité viendrait seulement après que l'apprentissage non-conscient ait été mis en place. Il est vrai que, au cours de son éducation, l'enfant n'a pas la possibilité d'intérioriser sa culture et d'apprendre dans le même mouvement son caractère spécifique d'un point de vue culturel, historique ou civilisationnel. Il faut bien, en effet, qu'il commence à voir le monde à partir d'un « point de vue » quelconque pour que l'on puisse commencer à lui faire appréhender la diversité des « points de vue » ; il est nécessaire qu'il construise sa personnalité à partir d'un point particulier du monde social, du temps et de l'espace, c'est-à-dire qu'il s'inscrive dans une culture, en un lieu et en un temps donnés, pour qu'il soit possible de lui faire comprendre la « relativité » de sa situation culturelle, temporelle et spatiale.

Mais cela signifie-t-il qu'il faille attendre le lycée pour commencer à acquérir l'habitude d'une certaine décentration par rapport à son (ou plutôt ses) milieu(x) de vie, le raisonnement comparatif ou la pensée relationnelle en matière de faits sociaux ? Attendre le lycée pour constater que les habitudes non-scientifiques de pensée sur le monde social empêchent très sérieusement l'acquisition de nouvelles habitudes de pensée plus scientifiques ?

Si l'on peut facilement admettre le fait que l'enfant doit d'abord « savoir parler » avant d'apprendre à lire, à écrire et à constituer la langue en objet d'étude, il n'en reste pas moins que le système scolaire français enseigne aujourd'hui, et ce dès l'âge de six ans, la lecture, l'écriture et les rudiments de grammaire française. La réflexivité linguistique serait-elle moins abstraite que la réflexivité à l'égard du monde social ? À bien y réfléchir, on pourrait être conduit à penser que c'est la constitution de la langue comme objet d'étude et de réflexion qui s'avère un exercice bien plus étrange encore pour les enfants. La construction de soi à travers diverses expériences ne serait donc pas incompatible avec l'aptitude acquise dès l'école primaire à considérer le monde social à partir d'une pensée moins magique et plus scientifique.

L'idée selon laquelle enseigner la réflexivité et le recul dans le temps même de la formation morale et culturelle de l'enfant, constituerait une opération psychologiquement déstabilisatrice est, au fond, la manifestation d'un profond ethnocentrisme. Penser qu'il faut construire ses « repères », ses « marques », son « identité », avant de pouvoir commencer à prendre conscience de la diversité sociale (culturelle, civilisationnelle, etc.) est, en effet, le meilleur moyen de conduire à toutes les formes d'ethnocentrisme, consistant à « répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions »[1]. L'état actuel du monde social exigerait davantage d'imagination et devrait, notamment, amener à penser que l'identité individuelle et la personnalité de l'enfant ne peuvent plus désormais se construire hors de la réflexivité que leur offrent les sciences du monde social.

L'accoutumance aux différentes formes de l'enquête : quelques pistes d'enseignement

Comme je l'ai dit précédemment, l'objectif d'un enseignement précoce de la sociologie ne devrait pas être celui de diffuser une connaissance de nature encyclopédique. Il ne s'agit pas, dans mon esprit, d'enseigner des « théories », des « méthodes » ou des « auteurs », mais de transmettre des habitudes intellectuelles fondamentalement liées à ces disciplines. Comment transmettre de telles habitudes intellectuelles à l'école primaire sinon par l'étude de « cas », d'« exemples » de différences culturelles (e. g. comparer les différences alimentaires d'une société à l'autre en ramenant ces différences aux conditions d'existence des populations, au climat, au type d'agriculture, etc.) ? L'enseignement doit s'appuyer sur la participation active des élèves à de vraies enquêtes empiriques. De même que les élèves prennent l'habitude de faire quotidiennement des relevés de température pour objectiver et prendre ainsi conscience des phénomènes météorologiques, ils pourraient être entraînés à l'observation et à l'objectivation du monde social. Si l'expérimentation est au fondement des sciences de la matière et de la nature, l'esprit d'enquête est, lui, à la base de toute science du monde social.

1. Claude Lévi-Strauss, 1987, *Race et histoire,* Paris, Folio, p. 19.

L'objectivation ethnographique

Une des premières qualités que le « regard sociologique » (E.-C. Hugues) suppose, est une capacité de description et de narration de ce qu'il est possible d'observer directement (paysages, lieux, décors, objets, personnages, manières de dire ou de faire), c'est-à-dire lorsque nous sommes armés de nos sens et de nos catégories de perception du monde social. La description et la narration étant au programme de l'école primaire, il ne serait pas impensable d'orienter parfois ces tâches vers l'étude des comportements réellement observés (plutôt qu'imaginaires) : comportements des élèves dans la cour de récréation (les filles et les garçons jouent-ils aux mêmes jeux ? les élèves de CP jouent-ils aux mêmes jeux que ceux de CM2 ?), scènes de films disponibles en DVD (et que l'on peut voir et revoir autant de fois qu'il est nécessaire), etc.

Dépourvu de mots, l'œil de l'observateur ne peut trouver les moyens de se fixer avec précision sur les réalités observées. Ainsi, la qualité d'une narration et d'une description dépend, en partie, de la richesse de langage possédée. La description et la narration de scènes réellement observées sont donc l'occasion d'apprendre à nommer les choses, à différencier les situations, à désigner des gestes, des mimiques ou des attitudes. C'est aussi l'occasion de montrer que les comportements individuels ne se comprennent pas de manière isolée, mais toujours « en rapport à », « en réaction vis-à-vis de », « en interaction avec », d'autres éléments du contexte (autres individus, objets, paroles ou gestes). De ce point de vue, les enseignants (et les manuels scolaires) pourraient s'inspirer des exigences de la littérature naturaliste qui vise à comprendre l'homme (et sa psychologie) en le rapportant à ses milieux d'appartenance.

L'objectivation « statistique »

Les élèves pourraient tout aussi bien être encouragés à créer collectivement des questionnaires sur des thèmes qu'ils auraient choisis. Ils pourraient, de la même façon, faire passer ces questionnaires et aboutir, en fin de compte, à certains comptages simples (la notion de proportion étant dans les programmes scolaires abordée dès neuf ans) pour acquérir le sens et l'intérêt des enquêtes sur les (relativement) grands nombres. On pourrait imaginer, par exemple, que les élèves d'une classe conçoivent une enquête par questionnaires sur l'ensemble des élèves de leur école (par exemple sur les goûts musicaux des élèves ; sur leur opinion quant à certains aspects de la vie collective, etc.)

L'entretien sociologique : un exercice démocratique

Enfin, l'entretien de type sociologique (qui s'oppose aux entretiens bureaucratique, policier, d'embauche, etc.), qui cherche à comprendre et non à juger, qui oblige à se mettre à la place de la personne interviewée, qui suppose d'écouter attentivement ce que l'interlocuteur a à dire, voire de l'aider à le dire, et non de lui imposer ses propres catégories de jugement ou de l'interrompre sans arrêt, etc., constitue un véritable exercice démocra-

tique. Il s'agit d'une technique qui permet réellement d'« atteindre » le classique « respect des autres ». Apprendre à être attentif, à développer une écoute patiente, compréhensive et curieuse, à relancer une discussion au bon moment, voilà un moyen concret d'acquérir certaines valeurs qui, laissées à l'état de slogans démocratiques, relèvent du simple « prêchi-prêcha ».

La nécessité historique de l'enseignement des sciences du monde social

Voilà donc quelques idées simples qui sont réalisables. Les sciences du monde social me paraissent d'une importance primordiale dans le cadre de la cité démocratique moderne.

Emile Durkheim disait dans ses *Leçons de sociologie* :

> « Un peuple est d'autant plus démocratique que la délibération, que la réflexion, que l'esprit critique jouent un rôle plus considérable dans la marche des affaires publiques. Il l'est d'autant moins que l'inconscience, les habitudes inavouées, les sentiments obscurs, les préjugés en un mot soustraits à l'examen, y sont au contraire prépondérants. »[2]

Il va de soi que, pour lui, les sciences sociales participent pleinement à ce travail de délibération, de réflexion et à cet esprit critique.

Investis dans leurs diverses occupations ordinaires, familiales ou professionnelles, ludiques ou culturelles, les femmes et les hommes de nos sociétés n'ont au bout du compte qu'une vue extrêmement limitée du monde dans lequel ils vivent. Ils consacrent leur temps et leur énergie à des activités tellement circonscrites et localisées, qu'ils n'ont guère le temps et les moyens de recomposer les cadres plus généraux dans lesquels ils vivent. Lorsque nous lisons des journaux, allumons notre téléviseur, écoutons des discours politiques, etc., nous avons souvent affaire à des « images du monde social », plus ou moins générales, qui donnent une forme à ce dernier. Mais est-ce que ces images sont bonnes ? Est-ce qu'elles ne sont pas des images déformantes de la réalité ?

Les sciences du monde social ont pour objectif de fournir des images de la réalité un peu plus rigoureuses. Ces sciences se distinguent donc des autres genres de discours par la possibilité qui leur est donnée de faire des « arrêts sur image » plus longs, plus systématiques, plus contrôlés.

Les gouvernements, un peu partout dans le monde, soulignent la nécessité de former à la citoyenneté, et envisagent généralement de répondre à cette exigence par l'enseignement de la morale ou de l'éducation civique. Or, les sciences du monde social pourraient et même devraient être au cœur de cette formation.

Filles de la démocratie, les sciences du monde social — qui sont assez logiquement mal aimées des régimes conservateurs et éradiquées par les régimes dictatoriaux —, servent (à) la démocratie. Car la démocratie a partie liée, dans l'histoire, avec les « Lumières », et notamment avec la production de « vérités sur le monde ».

2. Émile Durkheim, *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit,* 1890-1900.



Christian Baudelot

Les vertus pédagogiques de "Thélème"

Christian Baudelot

Les vertus pédagogiques de « Thélème »

Dans l'histoire du Projet Thélème, l'année scolaire 2014-2015 a été riche en découvertes. Elle offre par là de bonnes conditions à un retour d'expérience, c'est-à-dire à une réflexion *a posteriori* sur le fonctionnement du dispositif, ses principes pédagogiques, ses objectifs, ses valeurs, ses forces et ses faiblesses.

Un dispositif souple et réactif

Deux faits majeurs ont marqué l'année : l'audition collective le 17 février au Conseil économique, social et environnemental de vingt Thélémites, élèves et enseignants, auxquels s'étaient joints le proviseur du lycée, la directrice et la responsable du pôle des publics du Théâtre de la Commune, dans le cadre d'une saisine consacrée à « l'école de la réussite pour tous » ; et, le 6 juin, la tenue au théâtre de la Commune d'Aubervilliers d'un colloque préparé, présenté et animé par des élèves du Projet Thélème, intitulé **L'Anthropologie pour tous**.

Ces deux événements ont été de grands succès, mais aucun d'eux ne figurait dans le programme initial établi à la rentrée pour l'ensemble de l'année. Et pour cause ! Ils sont davantage le produit des circonstances que d'un programme rigide et préconçu. Le Projet Thélème est un dispositif souple et réactif, susceptible de modifier son cours et de redéployer ses forces lorsque les circonstances offrent des occasions propices pour mobiliser et intéresser les élèves sur des questions qui les concernent. Ce fut le cas pour les deux événements, mais dans des conditions différentes.

Saisine au CESE

Un jour de novembre, Damien Boussard, enseignant d'histoire au lycée et participant au Projet Thélème, fait état, lors d'une séance du mardi soir, d'une information et d'une proposition. Le Conseil économique, social et environnemental procède cette année à une saisine des différents acteurs de l'Éducation nationale sur « l'école de la réussite pour tous ». Pourquoi ne pas y participer et profiter de l'occasion pour dresser le portrait de l'école que les élèves aimeraient pouvoir fréquenter ? La question est aussitôt débattue dans le cadre de la séance et la décision est prise de proposer une intervention

▶ Christian Baudelot est sociologue, professeur émérite de sociologie au département de sciences sociales de l'École normale supérieure (Paris) et chercheur au Centre Maurice-Halbwachs (CNRS/EHESS/ ENS). Spécialiste de l'éducation et de la sociologie du travail, il a notamment publié, en collaboration avec Roger Establet : *L'École capitaliste en France* (Éditions Maspero, 1971). — *L'École primaire divise* (*id.*, 1975). — *Le Niveau monte* (Seuil, 1989). — *Allez les filles* (Seuil, 1992). — *Quoi de neuf chez les filles*? (Nathan, 2007). — *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales* (Seuil, 2009).

collective des lycéens sur la question, Damien se chargeant d'activer ses contacts au CESE pour prendre date et rassurer les membres de la commission sur le sérieux de la contribution de ces lycéens d'Aubervilliers. Banco !

Le colloque du 6 juin

Le projet du colloque « L'anthropologie pour tous » relève d'une autre logique. Jean-Loïc Le Quellec, anthropologue, invité à animer une séance sur les mythes, suggère un soir aux participants de recueillir auprès de leurs proches des récits de mythes issus de la culture originelle des membres de leur famille, de les raconter et les analyser lors des prochaines séances. Cette proposition fut accueillie avec enthousiasme par les élèves qui revinrent dès la semaine suivante exposer de nombreux mythes. La possibilité qui leur était ainsi offerte de faire pénétrer à l'intérieur de l'enceinte scolaire des éléments d'histoire de leurs origines sur un plan d'égalité avec celle des autres les motiva beaucoup.

Cet enthousiasme manifesté par les élèves fit réfléchir tout le monde. L'anthropologie, et plus généralement les sciences sociales, constituaient à l'évidence une démarche intellectuelle beaucoup plus pertinente et efficace que les cours de morale laïque pour penser l'après 11 janvier. Bernard Lahire a parfaitement expliqué comment et pourquoi la familiarisation des élèves aux sciences du monde social, à tous les niveaux du cursus scolaire, permettrait de développer l'esprit d'observation et d'expérimentation, d'introduire du relativisme dans leur jugement par le recours systématique aux comparaisons, et comment l'enquête et l'entretien pouvaient devenir des outils de démocratie, par l'humilité nécessaire à la bonne écoute de l'autre. Substituer les concepts de différence, de diversité, de pluralité aux hiérarchies et dominations *a priori* considérées comme naturelles est un progrès. La pratique de l'enquête constitue aussi un travail nécessairement collectif, réclamant le concours de compétences diverses et variées.

De là naquit le projet d'un colloque que Marie-José Malis, toujours attentive aux activités du Projet Thélème, a bien voulu accepter d'accueillir au Théâtre de la Commune qu'elle dirige.

Une pédagogie du défi

Pourquoi ces deux opérations ont-elles été des succès, mobilisant pendant plusieurs mois l'énergie importante des élèves et des enseignants dans toutes les phases préparatoires, aussi bien intellectuelles que matérielles, et dans la réalisation finale ? Il y a d'abord le défi. Dans les deux cas, il fallait être à la hauteur. Et cette exigence s'imposait à tous, élèves et enseignants confondus. Chacun en était parfaitement conscient. La nécessité d'accomplir ensemble un acte collectif hors les murs du lycée, devant un public à la fois exigeant et extérieur au monde scolaire, est un défi qui modifie fondamentalement les relations entre élèves et enseignants. Ils ne sont plus face à face dans une relation dissymétrique où les seconds jugent les premiers, mais côte à côte, face à l'obligation de réaliser dans les meilleures conditions

un objectif commun. La réussite ou l'échec deviennent alors l'affaire de tous. Surtout ne pas se planter ! On est tous profondément impliqués. D'où la nécessité également ressentie d'une préparation intense et systématique. De là les multiples répétitions, en forme d'essais et d'erreurs. Indispensable de vaincre ses peurs et d'apprendre à parler en public, de façon correcte, claire et convaincante. Les enseignants sont restés dans leur rôle en fixant les niveaux d'exigence mais chacun a pu constater qu'il est beaucoup plus facile dans un tel contexte d'incorporer les règles de grammaire et de trouver le mot juste. Chacun en comprend immédiatement la nécessité. Les objets des deux événements concernaient aussi directement les élèves du lycée : l'école qu'ils voudraient fréquenter débarrassée de toutes les expériences malheureuses qu'ils ont connues, les mythes de leur culture familiale et plus largement encore la possibilité d'exprimer en public dans un cadre valorisant leurs valeurs, leurs origines, leurs projets pour l'avenir.

Parité entre enseignants et élèves

Outre une autre façon d'apprendre, ce nouveau contexte pédagogique offre aussi aux élèves la possibilité de rétablir une forme de parité entre enseignants et élèves. Savoirs et compétences ne sont plus l'apanage exclusif des enseignants. Ils circulent dans les deux sens. Tout au long des étapes préparatoires, les élèves ne se sont pas privés de mettre leurs compétences au service du travail collectif dans les domaines où ils excellent : informatique, vidéo, audiovisuel, réseaux sociaux, communication. Un site web a été conçu, animé et régulièrement alimenté par des élèves particulièrement compétents. Toutes les séances ont été enregistrées et filmées. Leurs contributions sont pourtant loin de se réduire à des interventions techniques et logistiques. Ils ont tous beaucoup contribué aussi aux contenus : aussi bien dans leurs interventions devant la commission du Conseil économique social et environnemental que lors du colloque au Théâtre de la Commune. Le souci d'une école favorisant davantage la solidarité entre élèves que la compétition, la volonté d'apprendre dans la joie mais aussi le souci de comprendre et de respecter l'autre, comme il est et d'où qu'il vienne, font partie des demandes élaborées par les élèves à la suite de discussions et de délibérations.

La préparation d'un colloque implique une multiplicité de tâches, à la fois logistiques, matérielles (le buffet !), administratives, relationnelles et intellectuelles. Il y a du travail pour tout le monde, et la hiérarchie entre les tâches n'est pas évidente. Elles sont toutes indispensables. Un bon accueil du public et des intervenants, l'approvisionnement du buffet et la fluidité du service, la circulation des micros et la présentation des orateurs sont des tâches qui doivent être réalisées à la perfection et sont aussi importantes que le récit alterné de deux mythes kabyle et congolais sur la fille aux cheveux d'or ou la réponse du tac au tac d'un élève à une question mal intentionnée d'un membre de la commission du CESE.

Tous ces apprentissages réalisés dans le cadre du Projet Thélème se sont révélés, au cours des années précédentes, tout à fait rentables dans les cursus scolaires. Les résultats des Thélémites aux divers baccalauréats sont plus que satisfaisants.

Redécouvrir en marchant

Au cours de ces deux expériences vécues ensemble cette année, nous avons tous beaucoup appris dans des registres très variés. Des élèves, souvent considérés comme apathiques ou décrocheurs à l'aune des critères scolaires standard, se sont littéralement métamorphosés, débordant d'énergie, de motivation et d'inventivité. Ces deux journées resteront longtemps dans les mémoires : impossible d'oublier la standing ovation réservée aux élèves par les membres de la commission après leurs interventions ; impossible d'oublier la joie complice de tous les participants, réalisant, pendant le repas, que le colloque était une réussite et qu'ils n'y étaient pas pour rien. Chacun avait fait l'expérience de l'utilité de sa contribution. Le problème n'était plus de faire mieux que les autres mais de s'inscrire dans le processus d'émulation collective. Une bonne occasion de reprendre confiance en soi.

Grandes sont donc les vertus pédagogiques du Projet Thélème. Nous n'avons pourtant rien inventé mais simplement redécouvert en marchant des principes pédagogiques énoncés depuis bien longtemps par tous ceux qui ont réfléchi à la meilleure façon d'enseigner : François Rabelais bien sûr, auquel nous empruntons notre nom, et des personnes aussi différentes que Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Paulo Freire, Célestin Freinet, Fernand Oury, Georges Snyders et beaucoup d'autres.

Les principes communs à tous ces pédagogues sont très simples : susciter l'intérêt des élèves en leur proposant des activités au sens le plus large du mot (lectures, réflexions, visites, actions, productions) qui les concernent parce qu'elles entretiennent des liens avec ce qu'ils sont, d'où ils viennent, leur vie ; organiser des formes de travail collectif entre eux et avec les enseignants qui débouchent sur une ou des productions communes : un colloque, un projet, une intervention publique, un livre, un film, un « événement »…

Nous n'avons rien inventé ; nous n'avons pas non plus l'impression d'accomplir des exploits exceptionnels mais plutôt de faire des choses simples, évidentes et à la portée de tout un chacun. L'engagement de l'équipe d'enseignants et des divers intervenants est fort mais ne relève ni du sacrifice ni de l'héroïsme. Nous avons, les uns et les autres, plaisir à travailler ensemble et sommes largement gratifiés des efforts consentis par l'intérêt que prennent les élèves à participer, à coopérer, à inventer et à se révéler, comme ils sont, à eux-mêmes et aux autres, comme des adolescents riches de ressources trop longtemps méconnues.

Notre étonnement : pourquoi ces pratiques aussi simples sont-elles aussi rares en France ? Les généraliser à l'ensemble du système scolaire est parfaitement possible à budget constant.



Fabien Truong

Des racines et des ailes ?

Fabien Truong

Des racines et des ailes?

Distance géographique et distance sociale

Si la dernière réforme des concours d'enseignement a réinstauré l'année initiale de «stage» et de «mise en situation» pour les nouveaux enseignants, il ne faudrait pas oublier ce que produit mécaniquement le système d'affectation finale des élèves et de leurs professeurs, sous peine d'en faire une coquille vide. Pour le dire vite, les jeunes professeurs qui débutent leur carrière sont envoyés dans les établissements les moins désirables et les moins désirés, où sont concentrés des élèves aux caractéristiques socio-économiques de plus en plus homogènes. Ces jeunes professeurs quittent la plupart du temps leur région d'origine pour en découvrir de nouvelles —«la banlieue parisienne» ou «le Nord»— dont ils n'ont la plupart du temps qu'une image forgée au prisme des représentations médiatiques. C'est bien une telle situation que le label «ZEP»[1] objective, puisqu'il fonctionne comme un stigmate et comme un indicateur institutionnel justifiant le déploiement de moyens spécifiques pour compenser une situation «défavorable».

À la distance géographique, il faut ajouter la distance sociale. En 2007, plus de 50% des enseignants du second degré sont enfants de cadres supérieurs ou de membres des professions intermédiaires. Plus on avance dans la sélectivité du concours, plus la reproduction sociale est forte: la même année, 56% des agrégés ont un père cadre ou membre d'une profession intellectuelle supérieure. Et plus les enseignants sont jeunes, plus elle s'accroit.

La réforme de la masterisation alliée à la conjoncture économique accentue ces mécanismes, quand, en 2012-13, seuls 7,7% des étudiants de master ont des parents ouvriers. Je constate personnellement que l'an passé, sur les onze étudiants qui ont obtenu le Capes de sciences économiques et sociales dans le master dont j'ai la charge, seule une étudiante n'était pas déjà diplômée d'un autre master (elle a par ailleurs passé le concours deux fois de suite avant de le réussir).

Il y a évidemment de grandes différences selon les disciplines et les débouchés qu'elles offrent sur le marché de l'emploi, et ce constat local appelle à être discuté par des statistiques nationales plus systématiques.

▶ Fabien Truong est responsable du master MEEF SES (enseignement et formation en sciences économiques et sociales) pour le département de sociologie de Paris 8, en collaboration avec L'Université de Paris-Est Créteil, et y assure les enseignements de sociologie et de science politique. Une première version de cet article est parue dans le numéro 520 des *Cahiers Pédagogiques*, «École et milieux populaires», mars-avril 2015 /www.cahiers-pedagogiques.com/ Fabien Truong était alors responsable de la préparation au CAPES de SES / Master EFSES (U-PEC et Paris 8), enseignant à Paris 8 et chargé de cours à l'IEP de Paris. Il a publié *Des Capuches et des hommes* (Paris, Buchet-Chastel, 2013), et *Jeunesses françaises* (Éditions de la Découverte, 2015).

1. Z.E.P.: zone d'éducation prioritaire.

Fossé croissant entre « eux » et « nous »

Dans les années 1960 et 1970, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient très bien montré comment l'affinité sociale entre les enseignants et les élèves issus des classes supérieures était l'un des rouages de la « reproduction » et comment l'école la servait et la légitimait plutôt qu'elle ne la combattait[2]. Cinquante années plus tard, il faudrait aussi poser le problème à l'envers : quels sont les effets du fossé sociologique croissant entre les professeurs et leurs élèves, dans un système où une politique volontariste de « massification » et de « discrimination positive » a été mise en place pour « démocratiser » l'accès à l'éducation ?

Sur la base de mon expérience de professeur et de mes travaux de recherche, il me semble que s'instituent un certain nombre d'oppositions implicites dans la relation pédagogique, qui nourrissent les malentendus socio-cognitifs[3]. Il y a d'abord cette conception « défensive » fort répandue, exprimée sur le mode d'une dichotomie entre « le eux » et « le nous », qui consiste à penser que les « nouveaux élèves » seraient fondamentalement rétifs et hostiles à l'école et à l'apprentissage. Leur « faible niveau » n'en serait que le reflet. Si cette idée d'une défiance des nouveaux entrants vis-à-vis de l'école n'est pas nouvelle[4], le contexte de la ségrégation urbaine et de l'immigration postcoloniale a ajouté une touche « culturaliste », qui noircit le tableau d'une altérité radicale entre les professeurs et leurs élèves. Le succès du film *Entre les murs* ou les saillies médiatiques de l'académicien Alain Finkielkraut (dont il est toujours surprenant de constater au nom de quoi il revendique une expertise sur « la pédagogie » et sur « la jeunesse de banlieue ») illustrent bien de façon grossissante, si ce n'est grossière, comment certains professeurs rencontrent certains élèves. Il n'y a pourtant rien de plus erroné que cette idée d'une « culture anti-école » qui, si elle a pu exister en d'autre temps et d'autres lieux[5], ne dispose aujourd'hui plus d'un véritable substrat matériel et symbolique pour faire sens à ceux qui s'en saisiraient. Avec le chômage de masse, la désindustrialisation et l'invisibilisation de la classe ouvrière, l'idée que le salut passe par l'école tient de l'ordre de l'évidence dans les familles populaires.

Hiatus entre les attentes ; conflit entre les représentations

C'est plutôt dans un désaccord implicite sur ce que seraient « le bon comportement », « le bon travail », « le bon investissement », « le bon projet », « le bon élève », « les bonnes réponses » etc. que se loge une partie du problème. Sur les moyens plus que sur la fin, donc. Et c'est ce qui explique pourquoi tant de « bonnes volontés scolaires » ne rencontrent pas suffisamment souvent les « bonnes volontés pédagogiques » et que de nombreuses interactions sont vécues sur le mode de la souffrance en classe, par les professeurs comme par les élèves. Elles convoquent la douleur d'avoir été incompris et d'avoir vu ses efforts non respectés, voire déniés. Elles s'expriment différemment selon les niveaux d'ensei-

2. Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, 1970, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
3. Jean-Yves Rochex, 1998, *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, Presses Universitaires de France.
4. Christian Baudelot & Roger Establet, 1989, *Le niveau monte,* Paris, Le Seuil.
5. Paul Willis, 2011, *L'École des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Paris, Éditions Agone (« L'ordre des choses »).

gnement et les filières.

Plus on s'éloigne, dans le temps et dans l'espace de l'horizon légitime (« le Bac S en général »), plus ces écarts s'expriment de manière conflictuelle. Ils disent le déchirement d'être en dehors de la norme, bien plus que le rejet de celle-ci. Ces implicites sont le produit invisible de la socialisation différentielle des jeunes professeurs et de leurs élèves — un professeur est, à quelques rares exceptions près, un ancien bon élève. Ils doivent être déconstruits pour être objectivés, et dédramatisés. C'est parce trop de réactions sont prises « telles quelles » par les enseignants et les élèves qu'elles sont vécues comme des agressions symboliques et des attaques personnelles.

Réponse juste ou juste une réponse

Je prendrai l'exemple du statut implicite de la question et de la réponse dans une interaction pédagogique. Qu'est-ce qu'une « bonne réponse » pour le « bon élève » ? La réponse juste, elle-même attendue par le professeur parce qu'elle émane d'un cours dispensé par ses soins attentionnés. Ainsi compris, seuls ceux qui savent « la bonne réponse » s'autorisent à lever la main pour répondre. Si bien que dans un établissement de centre-ville, majoritairement peuplés par des élèves dont les parents proviennent de catégories socioprofessionnelles favorisées (« CSP+ »), la dialectique de la question / réponse est une mise en scène ordonnée et réglée de ce « bon apprentissage ». Les uns montrent qu'ils ont appris, l'autre constate que ce qu'il a dit est intégré.

Pour le « mauvais élève de ZEP », avant la réponse juste, il y a surtout juste une réponse : l'envie de répondre tout de suite et maintenant, d'imposer sa réponse pour se mettre en valeur devant ses camarades parce que l'important, dans un premier temps, est de participer et de s'exprimer. Dès lors, dans un établissement périphérique de ZEP majoritairement peuplé d'élèves dont les parents proviennent des catégories socioprofessionnelles défavoriées (« CSP- »), la dialectique de la question / réponse s'apparente à une mise au travail collectif hasardeuse, une scène d'exposition et un moment où l'on (se) teste, plus qu'une épreuve de parfaite restitution orale. Le « bruit » qui en résulte est pourtant souvent vécu comme un affront blessant par les professeurs. On pourrait décliner les exemples de ces oppositions implicites et problématiques, comme celles sur le sens du mot « travail »[6] ou encore celles entre « l'école » et « la rue »[7].

Les sciences sociales, rempart au didactique techniciste

Pointer les effets de ce fossé sociologique, ce n'est pas prôner le relativisme pédagogique ou culturel, ni les vertus du « bon peuple » contre les vices de « l'élitisme » ou bien encore la nécessité de l'entre-soi. C'est au contraire indiquer qu'il doit être objectivé et déconstruit, et que c'est un préalable indispensable à toute tentative de transmission du savoir. Les sciences sociales constituent ici de véritables armes réflexives qu'une fuite en avant dans un tout didactique

6. Anne Barrère, 1997, *Les Lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris, Presses Universitaires de France.

7. Fabien Truong, 2013, *Des capuches et des hommes. Trajectoires de « jeunes de banlieue »*. Paris, Buchet-Chastel (« Essais et Documents »).

techniciste évacue souvent à bon compte. Rien ne se résoudra dans et par la technique, quand la situation d'exercice des nouveaux enseignants ressemble de plus en plus à celle du déracinement que Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad décrivaient, dans un tout autre contexte historique[8]. La relation ambivalente entre la figure du « paysan » et du « bureaucrate » dans l'Algérie des années 1960 rappelle curieusement celle de ces nouveaux professeurs et de ces nouveaux élèves dont on parle tant. Les deux sociologues concluaient alors que

> « le propre de l'action éducative, en sa forme idéale, est précisément de s'adapter aux aptitudes et aux attentes de ceux qu'elle entend élever et transformer, donc de les connaître et de les respecter, de définir en chaque cas, un système d'exigences mesurées à ces aptitudes et à ces attentes, ainsi qu'à leur transformation sous l'influence de l'action éducative, bref de s'interdire de proposer arbitrairement des exigences définies abstraitement pour des sujets abstraits ».

Car si l'éducation constitue un problème, c'est parce qu'elle continue de rester la solution.

8. Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad, 1964, *Le Déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Paris, Les Éditions de Minuit.



Chantal Deltenre

"Ethnologues en herbe" : enseigner l'ethnographie

Chantal Deltenre

«Ethnologues en herbe»: enseigner l'ethnographie

▶ Après des études de journalisme et la publication d'un essai sur le théâtre ouvrier — *Le théâtre Action en Belgique* (Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, Cahiers JEB n°7/78) — Chantal Deltenre a entrepris des études d'ethnologie et publié plusieurs romans, comme, en 2010, *La Maison de l'âme*, qui s'inspire de ses recherches ethnologiques effectuées en Roumanie. Elle a travaillé pour l'Unesco comme expert de la Communauté française de Belgique pour préparer la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*.

Bonheur d'être ensemble

Prenant la parole à la fin de la manifestation, je voulais d'abord exprimer mon bonheur à avoir entendu plusieurs intervenants appeler de leurs vœux l'introduction des sciences sociales dans la classe, et cela dès l'école primaire, ce qui est également l'objectif de notre association ; dire aussi mon émotion devant les scènes interprétées par les élèves, ici, au théâtre d'Aubervilliers, faisant suite à leur étude des mythes et à la façon dont ceux-ci résonnent en eux, pour eux ; enfin, ma satisfaction à voir rassemblés autour de cette table des anthropologues, des ethnologues et des sociologues, tous animés par le même souhait de communiquer au plus grand nombre leur expérience et leur savoir-faire, mais aussi et surtout des enseignants dont les témoignages sont indispensables pour faire avancer l'enseignement des sciences sociales à tous les niveaux de l'éducation.

Après avoir présenté l'association «Ethnologues en herbe», les circonstances de sa création, ses modalités d'intervention et ses différents partenariats, en particulier avec l'Éducation nationale, je me permettrai d'évoquer deux initiatives auxquelles nous avons été associés et qui ont abouti à des propositions concrètes pour enseigner l'ethnologie et l'anthropologie dans la classe. Je reviendrai ensuite sur quelques éléments de discours de ce matin, certains qui me paraissent de puissants moteurs pour faire avancer les choses, et d'autres présentant à mes yeux des risques de coups de freins.

L'association «Ethnologues en herbe»

«Ethnologues en herbe» est une association loi 1901 créée en 2000 dans un contexte entièrement extérieur aux milieux académiques: elle est née à l'initiative d'un producteur multimédia, Frédéric de Goldschmidt, qui s'était inscrit en master d'ethnologie audiovisuelle à Paris 7, et moi-même qui, en même temps que travaillant pour la télévision, entamais un doctorat dirigé par l'ethnologue Gérard Althabe au Laboratoire d'ethnologie des mondes contemporains, à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS).

Avant même que l'association ne soit créée, son action existait déjà sous la forme d'un site internet collaboratif, ouvert en 1999 avec l'appui

de l'Organisation internationale de la francophonie. Il invitait des classes primaires francophones ou apprenant le français dans le monde entier, à publier des photos et des textes courts, fruits de l'observation des élèves dans leurs quartiers, leurs établissements scolaires, les commerces ou marchés, leurs jeux, leurs chambres, etc. Le site comportait une vingtaine de « fiches » expliquant quelles questions poser ou se poser pour devenir ethnologue en herbe de tel ou tel élément du quotidien. Des conseils y étaient donnés sur les façons d'observer, de questionner et de décrire : s'asseoir dans un coin de la cour de récréation pour observer les jeux des filles et des garçons. Il donnait aussi des exemples de questionnaires et de textes descriptifs ou narratifs. Ce site appelé *www.ethnokids.net* a très vite rassemblé des classes dans de nombreux pays, de la Suisse à la Chine (classe de français) en passant par le Burkina Faso, le Québec, la Belgique et la France (en l'occurrence la Bretagne). Bien sûr il ne fonctionnait pas seul : les enseignants prenaient contact avec nous avant de commencer leurs ateliers à distance, très souvent ils demandaient à être guidés dans leurs enquêtes, et la mise en contact entre toutes les classes exigeait une veille assez chronophage. Mais c'était un vrai bonheur de voir ces élèves de tous les continents s'emparer de ces éléments d'approche ethnographique. Tout d'un coup, il n'y avait plus cet écart entre soi et l'autre, mais chacun se découvrait dans sa diversité et sa similitude : diversité des quotidiens et similitude de cette même position d'observation, de questionnement, d'écoute et de transcription d'un élément choisi de la vie de tous les jours. Le site devenait le lieu où ces quotidiens étaient en même temps découverts et partagés.

L'idée de ce site n'était pas fortuite : c'était la seule façon qui nous paraissait possible de commencer à travailler dans les classes dont l'accès restait hermétiquement fermé, malgré plusieurs tentatives auprès des services de l'Éducation nationale. Internet devenait ainsi un cheval de Troie pour faire savoir qu'une science sociale pouvait être abordée par de jeunes élèves dans le cadre de leurs cours, et bénéficier à une série de compétences pédagogiques : expression écrite, orale, géographie, histoire, citoyenneté, etc.

Une triple conviction

Le site *www.ethnokids.net* (aujourd'hui disparu et remplacé depuis 2009 par *www.ethnoclic.net*) procédait de la même conviction que celle qui a présidé, un an plus tard, à la création de l'association « Ethnologues en herbe ». Cette conviction est triple : l'ethnographie est d'abord un mode de connaissance de soi et de l'autre, qui gagne à être enseigné dès le plus jeune âge comme une sorte de grammaire de base, permettant non pas de se retrouver dans une langue, mais bien de comprendre les éléments de base de l'environnement culturel où l'on baigne ; ensuite, dans les milieux désormais partout marqués par une forte diversité culturelle, il est indispensable, si l'on veut se doter des outils nécessaires pour combattre les stéréotypes et les préjugés, de cultiver la position d'écoute, d'observation participante et de questionnement patient qui est celle de l'ethnologue sur son terrain, non pas à

l'autre bout du monde, mais ici et maintenant, dans le quotidien des classes ou des quartiers ; enfin, comme son nom l'indique, l'ethnographie est une forme d'écriture et d'expression à part entière du réel et, en ce sens, elle constitue une façon d'aborder de nombreuses compétences pédagogiques.

Conviction intime

Ces trois certitudes procèdent peut-être d'une autre, cette fois plus intime : celle de l'enfant issue d'un milieu ouvrier, qui a dû apprivoiser, tout comme l'ethnologue sur son terrain, le monde étranger des collèges privés et de l'université. En ce sens, l'enseignement des sciences sociales, dès le plus jeune âge, m'est très vite apparu comme une possibilité unique d'aider les enfants venant de classes sociales différentes ou de pays différents, à prendre leurs repères dans un contexte culturel auquel ils restent préparés de façon très inégale. L'étude de l'ethnologie — entamée en France (Université de Paris-7, puis EHESS) après des études de journalisme en Belgique — m'a permis de m'initier aux modalités d'une ethnologie du proche, découverte dans l'œuvre de Michel de Certeau dont *L'Invention du quotidien* [1] invite à explorer toutes les « tactiques » qui mettent en œuvre mille astuces et arts de faire au quotidien ; découverte poursuivie dans les écrits de Marc Augé [2], Jean-Didier Urbain [3], Pascal Dibie [4] (qui m'a accueillie en licence) et Gérard Althabe [5] dont les terrains d'ethnologie urbaine m'ont marquée, de même que son accompagnement pendant mes propres terrains dans la Roumanie de l'après-Ceausescu.

Pour l'ethnologie du proche

C'est l'ethnologie du proche qui me paraissait la plus à même de sensibiliser les jeunes à l'approche des sciences sociales, sans toutefois exclure, loin s'en faut, la découverte des cultures lointaines. Mais il me semblait indispensable de partir de l'exploration d'un environnement commun où s'exprime une diversité de points de vue plutôt que de partir de « l'ailleurs » dans sa singularité culturelle. Qu'est-ce que cet « ailleurs », désormais, dans une société multiculturelle dont la classe est l'expression par excellence, avec chaque élève incarnant désormais deux, trois, voire davantage encore de cultures ? Bien sûr, le détour par l'ailleurs ne peut être que bénéfique, mais pas sans avoir acquis un minimum d'outils permettant de ne pas considérer l'altérité dans sa seule différence.

Des ateliers in situ

Voilà ce qui fonde l'approche de l'association « Ethnologues en herbe » créée en 2000 suite à un développement imprévu : la demande d'ateliers *in situ* formulée pas plusieurs collèges en banlieue parisienne (Evry, Grigny, etc.) et plusieurs écoles du sud de la France (Orange, Avignon, etc.), qui ont découvert le site des ethnologues en herbe. Les formats et contenus d'ateliers sont alors définis pas à pas avec les enseignants : répartis sur une dizaine

1. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire* (Paris, Gallimard, 1990). — *L'invention du quotidien, tome 2 : Habiter. cuisiner* (Paris, Gallimard, 1994).
2. Marc Augé a notamment publié : *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité* (Paris, Le Seuil, 1992). — *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie* (Paris, Fayard, 1998). — *Pour une anthropologie des mondes contemporains* (Paris, Flammarion, 2010). — *Un ethnologue dans le métro* (Paris, Fayard / Pluriel, 2013).
3. Parmi les publications de Jean-Didier Urbain, on peut mentionner : *Sur la plage : Mœurs et Coutumes balnéaires, XIXe-XXe siècles* (Paris, Payot, 2002). — *Ethnologue, mais pas trop* (Paris, Payot, 2003). — *L'Archipel des morts : Cimetières et mémoire en Occident* (Paris, Payot, 2005).
4. Quelques ouvrages de Pascal Dibie : *Ethnologie de la chambre à coucher* (Paris, Grasset, 1987). — *La Tribu sacrée. Ethnologie des prêtres* (Paris, Grasset, 1993). — *Le Village retrouvé : Essai d'ethnologie de l'intérieur* (La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2005). — *Le Village métamorphosé : Révolution dans la France profonde* (Paris, Plon, 2006). — *Ethnologie de la porte : Des passages et des seuils* (Paris, Éditions Métailié, 2012).
5. Gérard Althabe (1932-2004) a notamment publié : *Oppression et libération dans l'imaginaire. Les communautés villageoises de la côte orientale de Magadascar* (Paris, Maspero, 1969). — *Les Fleurs du Congo : une utopie du lumumbisme* (Paris, Maspero, 1972). — *Regards sur la ville* (Paris, Éditions du Centre Pompidou, 1994). — *Urbanisation et enjeux quotidiens : Terrains ethnologiques dans la France actuelle* (Paris, L'Harmattan, 2000). — *Villages roumains : entre destruction communiste et violence libérale* (Paris, L'Harmattan, 2004). — *Une biographie entre ailleurs et ici* (Paris, L'Harmattan, 2005). Il a codirigé *Vers une ethnologie du présent* (Paris, Édition de la Maison des sciences de l'Homme, 1995).

de séances prises sur les heures de cours, ils comprennent d'abord la découverte de l'ethnologie en tant que science sociale, puis la définition du terrain (selon les souhaits de l'enseignant, celui-ci porte sur l'ethnologie du quartier, des pratiques alimentaires, des fêtes, des métiers, etc.) ; enfin la sensibilisation à la méthode ethnographique et l'apprentissage de ses diverses techniques (tenue d'un carnet de terrain, préparation et conduite d'entretiens, photographie et enregistrements sonores, techniques d'écriture descriptive, etc.) Viennent alors les séances d'enquête elles-mêmes (hors de la classe, dans le cadre d'entretiens ou au fil des pas dans la ville ou le village) entrecoupées par le dépouillement des résultats (photos à légender, entretiens à transcrire, anecdotes à raconter, espaces à décrire, etc.). La dernière étape est la valorisation des résultats grâce à une publication sur le site internet (publication d'ethnodocs, textes et images) ou la réalisation d'une exposition commentée dans l'établissement.

Un succès grandissant

Animés par des ethnologues (pour la plupart en fin de master ou en doctorat) et par des photographes professionnels, ces ateliers ont très vite essaimé, particulièrement à Paris et en Île-de-France. La rencontre et la collaboration avec l'ethnologue Anne Monjaret qui avait mené plusieurs expérimentations dans les collèges de l'académie de Créteil, a permis de valider et compléter notre approche, notamment à partir de la relation d'expériences, publiée avec l'enseignante Gisèle Provost[6]. L'approche des ethnologues en herbe s'est également nourrie, chemin faisant, d'une littérature ethnographique abondante, de Michel Leiris[7] à Georges Pérec[8] en passant par les récits de voyage de Nicolas Bouvier, les romans de Zola ou la poésie descriptive de Sei Shônagon.

Les ateliers se sont multipliés dans les classes de plusieurs *Réseaux d'éducation prioritaire* et autres classes primaires à Paris (avec la *Direction des affaires scolaires* de la Mairie de Paris), dans de très nombreuses classes d'accueil (primaires et collèges) d'élèves migrants, en lien direct avec les enseignants et formateurs des *Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés* de Paris et Créteil, et enfin dans des classes de lycées professionnels. C'est dans l'académie de Créteil, où l'association bénéficie d'un agrément, que le travail s'est intensifié ces dernières années, s'inscrivant à la fois dans une collaboration avec les enseignants de différentes disciplines ainsi qu'avec les conseillers principaux d'éducation dans les collèges et lycées, ce qui permet d'évaluer les acquis des ateliers en termes d'apprentissages et de compétences.

Les ateliers portent sur des thèmes divers : l'espace urbain, les patrimoines culturels, les rites de passage, les notions et pratiques d'engagement ou encore le genre (ateliers menés depuis plusieurs années dans l'académie de Versailles) ou les métiers et le monde du travail (pour les classes d'élèves migrants dans les lycées professionnels de l'académie de Paris).

6. Anne Monjaret & Gisèle Provost, 2003. *Apprentis ethnologues, quand les élèves enquêtent,* CRDP / SCREREN. Anne Monjaret est ethnologue, chargée de recherche-CNRS au CERLIS (Centre de recherches sur les liens sociaux, Université de Paris-V). Gisèle Provost est professeur de lettres, professeur-relais de la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de Créteil.
7. Michel Leiris, *L'Afrique fantôme* (Paris, Gallimard, 1988).
8. Notamment *Espèces d'espaces* (Paris, Galilée, 2000) et *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* (Paris, Christian Bourgois, 2008).

Dans la classe et hors de l'école

Aujourd'hui l'association anime une cinquantaine d'ateliers par an, l'essentiel d'entre eux dans la classe, mais aussi de plus en plus dans les associations, les centres d'animation et les centres sociaux, où ces ateliers s'adressent aussi aux adultes apprenant le français. L'équipe est composée de deux permanents et d'une dizaine d'intervenants ponctuels spécialistes des sciences sociales — ethnologues, anthropologues ou sociologues — mais aussi photographes, vidéastes, preneurs de sons, sans oublier les webmestres et graphistes requis pour la valorisation des résultats de l'enquête : chaque atelier continue de fonctionner dans le cadre d'une pédagogie du projet, les élèves étant d'emblée conscients que leur travail sera donné à voir hors de la classe (exposition textes et photos, carnets, ethnodocs sur le site, etc.). L'essentiel de notre action se concentre pour l'instant sur les ateliers qui sont financés par diverses sources : la Région Île-de-France, la Caisse d'Allocation familiales, la Mairie de Paris, le Conseil Régional, les fonds européens (via les rectorats), plusieurs fondations privées, etc. Le site *www.ethnoclic.net* rassemble toutes les informations sur les ateliers, y compris sur les publications les concernant.

Deux autres initiatives

Après avoir évoqué la création de l'association, ses objectifs et son fonctionnement, il reste à rappeler, dans le cadre de ce colloque qui vise à faire un état des lieux des avancées des sciences sociales dans la classe, deux initiatives : d'abord un séminaire organisé en 2013 à la Maison René-Ginouvès de Nanterre, intitulé « Parler de la préhistoire et de l'ethnologie à l'école » et qui a rassemblé plusieurs porteurs d'expériences enrichissantes en milieu scolaire ; ensuite, le *Collectif pour la promotion de l'ethnologie et de l'anthropologie* qui a remis, en mars 2014, au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, un état des lieux sur l'enseignement de l'ethnologie-anthropologie à l'école dans les pays étrangers (Royaume-Uni, Canada, Australie) et en France, ainsi que des recommandations pour introduire ces sciences sociales dans les écoles primaires, collèges, lycées, écoles supérieures de formation des professeurs. La collaboration de notre association avec ce collectif a été fructueuse malgré certaines réserves sur les recommandations formulées, hélas, en dehors d'échanges avec les enseignants ou formateurs de l'Éducation nationale[8], ce qui nous paraît une condition essentielle pour avancer, en tenant compte des programmes scolaires et des contraintes diverses auxquelles doivent faire face les enseignants et les autres personnels de l'éducation (formateurs, conseillers principaux d'éducation, etc.) avec qui il serait tout aussi intéressant de travailler.

Faire front commun

Les champs de l'ethnologie et de l'anthropologie sont clairement définis, comme l'ont rappelé plusieurs intervenants[9]. C'est à la seule condition de faire front commun que les sciences sociales pourront pénétrer les différents domaines, tous traversés par la diversité cultu-

8. Il y aurait ici un vaste chantier à entamer, où le regard des ethnologues ou anthropologues pourrait nuancer et compléter les programmes d'histoire ou de géographie.
9. Voir en particulier les interventions de Maurice Godelier, Philippe Descola, Bernard Sergent (dans ce volume).

relle, où elles sont désormais indispensables, tels que la santé, la famille et, bien sûr, celui qui est notre priorité aujourd'hui, l'éducation. Dans ce contexte, les avancées existent — ce colloque en est la preuve ! — mais peut-être encore trop dispersées. Le fait que la manifestation d'aujourd'hui soit organisée par un lycée (même si le lieu en est le théâtre d'Aubervilliers) montre sans doute la voie : c'est au sein de l'Éducation nationale, avec des enseignants susceptibles d'exprimer les acquis des ateliers de sciences sociales, qu'il faut porter le débat. Et pour en pas risquer de buter sur des querelles intestines, une voie à suivre serait peut-être d'enseigner « l'esprit d'enquête », comme l'exprimait Bernard Lahire[10], à savoir cette position propre aux trois sciences ici présentes, et qui consiste à « s'effacer pour questionner, écouter et essayer de comprendre l'autre ». À l'heure actuelle, en France, cela n'a jamais été aussi nécessaire.

10. Bernard Lahire, « À quoi sert l'enseignement des sciences du monde social ? » — *supra*, p. 98.



Nicolas Grimal

Postface

Nicolas Grimal

Postface

Ce qui est surprenant, ce n'est pas le succès de ce colloque. C'est qu'on n'y ait pas pensé plus tôt ! Il est tellement plus simple, en effet, d'écouter l'autre, de le regarder —en un mot, de prendre acte de son existence : de l'accepter en tant que lui-même et non comme un pion qu'il faut à toute force faire jouer sur un échiquier inconnu, et dont il ne comprend ni les limites, ni les règles.

En 1931, Hergé faisait ânonner aux petits Noirs, dont Tintin, hôte de marque, parce que Blanc, visitait l'école : « Nos ancêtres les Gaulois ». Que n'a-t-on fustigé depuis le contenu « raciste » des premiers albums du dessinateur belge : jusqu'à censurer certains passages des rééditions des trois premiers, au nom d'une bonne conscience acquise au prix d'une guerre mondiale, de crimes contre l'humanité tous plus atroces les uns que les autres, de décolonisations chaotiques, sur fonds de crises de société et de guerres, et de conflits de plus en plus insoutenables. Plusieurs pays tentèrent même, à la fin du siècle dernier, de faire interdire la lecture de Tintin au Congo aux enfants ! Mais envers qui s'exerçait ce supposé « racisme » de Tintin : les Congolais, les Soviétiques ou les Américains ? Son œuvre se serait-elle constituée sous le signe d'un belgo-centrisme exacerbé, un nationalisme wallon (car il critiquait aussi les Flamands, ne l'oublions pas) ?

Nul besoin de pousser plus loin le paradoxe pour montrer l'inanité d'un discours qui, à force de se vouloir égalitaire, se trompe nécessairement d'objectif. La notion même de « parité » ne fait que souligner les différences, jusqu'à générer ces annonces —devenues aujourd'hui quasi obligatoires pour raison de non-discrimination— qui émaillent les offres d'emploi des universités américaines, pour prendre un exemple éloigné de nous[1].

À force de prétendre à une égalité universelle, on en vient à ne plus prendre en considération qu'un « plus petit dénominateur commun », dans lequel personne ne se reconnaît plus. Barbara Cassin invoque avec raison en ce sens l'exemple du « globish », cet anglais qui, à force de n'être pas de l'anglais, réduit la pensée comme il réduit le vocabulaire et la syntaxe.

C'est justement là que naissent les ghettos identitaires : dans cette terre aride et déserte de la non-reconnaissance des cultures, dans ce vide du formatage imposé. C'est là que les chemins se séparent : entre l'esprit de parti et la liberté de penser.

▶ Nicolas Grimal, ancien directeur de l'Institut français d'archéologie orientale au Caire et membre de l'Académie des Inscriptions & Belles-Lettres, est actuellement titulaire de la chaire d'égyptologie du Collège de France. Il a notamment publié : *Histoire de l'Égypte ancienne* (Paris, Fayard, 1998). — *Leçon inaugurale, faite le mardi 10 mars 2000, Collège de France, Chaire de civilisation pharaonique, archéologie, philologie, histoire* (Paris, Fayard / Collège de France, 2000). — *Image et conception du monde dans les écritures figuratives. Actes du colloque Collège de France - Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, Paris, 24-25 janvier 2008 (Codirection avec Bernard Pottier, Paris, AIBL / Soleb, 2009).

1. C'est ainsi que l'Université de Yale, par exemple, recrutant des chercheurs porteurs de projets en orientalisme, donnera autant de valeur au statut social qu'à la compétence scientifique : « *Yale University is an Affirmative Action/Equal Opportunity Employer. Yale values diversity among its students, staff, and faculty and strongly welcomes applications from women, protected veterans, persons with disabilities, and underrepresented minorities* ».

Il n'est pas indifférent que ce soit le théâtre de la Commune qui ait accueilli cette première réalisation d'un processus maturé pendant toute une année scolaire au Lycée Le Corbusier : fondé sur la mémoire d'une révolte, il est, comme le rappelle Marie-José Malis, un lieu égalitaire, où fonder des hypothèses :

> « Cette idée d'une autre manière de vivre où chacun doit savoir qu'il peut espérer tirer son bonheur du bonheur de tous, c'est la seule universalité que je reconnaisse. »

Je ne reviendrai ni sur l'historique de *Thélème*, ni sur le chemin entrepris depuis plusieurs années entre élèves, professeurs et intervenants divers, si bien rappelés par Catherine Robert et Christian Baudelot. Je me contenterai de souligner l'intérêt que cette démarche a immédiatement suscité chez les chercheurs qui sont intervenus dans cette rencontre. Tous ont salué la justesse de l'angle d'attaque comme celle du propos : décloisonner le regard. Comme l'écrivent aussi bien Françoise Héritier que Philippe Descola ou Maurice Godelier, c'est le regard de l'anthropologue qui permettra de saisir la diversité des cultures, sans établir ni hiérarchies ni oppositions.

Comment saisir justement ces « intraduisibles entre les cultures », comme les appelle Barbara Cassin ? Ce colloque montre à l'évidence que croiser les regards peut être un bon point de départ, voire le seul point de départ adéquat. En ce sens, ces Actes sont incomplets : il y manque la production réalisée par les élèves eux-mêmes. Car ceux-ci ne se sont pas contentés d'être spectateurs, voire objets de l'analyse anthropologique, dont les prémices ou la méthodologie leur ont été si brillamment et clairement exposés. Ils sont devenus anthropologues à leur tour, en présentant et jouant, pour le public autant que pour les intervenants rassemblés, des mythes tirés de leur culture — mythes qu'ils avaient eux-mêmes recueillis auprès de leurs proches, puis analysés et mis en forme.

Ce jeu, souvent à plusieurs voix, s'intercalait entre les interventions des orateurs. Il tenait à la fois de la relation qu'un anthropologue eût pu faire de ces mythèmes et de la réflexion que ceux-ci inspirent. De courtes saynètes étaient mises à chaque fois en scène par les acteurs eux-mêmes, guidés par les artistes de la Commune, révélant ainsi doublement — par le texte et par le jeu — le travail d'interprétation fait en commun.

Cette contribution sous forme théâtrale n'apparaît donc pas ici. Doit-on le regretter ? Je ne le pense pas. Ce premier colloque, en effet, se veut fondateur d'une démarche à suivre. Il se devait, pour cette première réunion, de donner la parole, avant tout, à ceux qui ont accepté de jeter les bases de la démarche, qui devra être poursuivie et étoffée, et de fonder ainsi cette « anthropologie pour tous » en la reconnaissant comme proche de leurs propres travaux : en validant le projet par leur autorité scientifique.

Il n'en reste pas moins que, par ces interventions, toujours claires, souvent poétiques, les élèves se sont approprié la démarche, trouvant ainsi eux-mêmes la clef du travail qui leur est

proposé, puisqu'ils se sont retrouvés, à la fois, sujets et objets de l'analyse. « Nos ancêtres les Gaulois » ne sont plus « les Gaulois », mais ils restent « nos ancêtres », tous nos ancêtres. Là est la graine qui doit germer : dans le terreau de cultures reconnues en tant que telles, et qui ne doivent être ni oubliées, ni négligées, pour pouvoir apporter leur richesse à celle qui les accueille. Elles s'y reconnaîtront ainsi sans peine, trouvant, telles la femme-éléphant ou la femme-oiseau, des terrains insoupçonnés.

Dans ce « miroir du monde » qu'est Aubervilliers, comme l'écrit joliment Catherine Robert, tous les ingrédients se trouvent réunis pour avancer dans cette connaissance de l'autre et de ses origines, pour parvenir à cet « universel du respect », qui doit rester le point de mire de tous, élèves comme professeurs. Reste à approfondir la démarche par une formation, annoncée pour le mois de novembre prochain. Elle servira de prologue à un second colloque, qui portera justement ce beau titre d'« Universel du respect » et permettra d'agrandir encore le cercle des intervenants.

Au-delà de l'importance de la démarche — sur laquelle, je crois, tout le monde s'accorde — je voudrais saluer l'intelligence et le courage de ses promoteurs et des participants à cette première réunion, professeurs, élèves, comme chercheurs, mais aussi l'engagement de Didier Georges, proviseur du Lycée Le Corbusier, qui appuie et accompagne ce projet, aussi bien auprès des autorités académiques que devant les membres du Conseil économique, social et environnemental, comme au quotidien.

Nul doute qu'avec d'aussi bon guides les progrès seront rapides et feront école. L'exemple en a été donné, il y a aujourd'hui plus de vingt ans par Georges Charpak, Pierre Léna et Yves Quéré, avec l'aventure de « la main à la pâte », devenue aujourd'hui une fondation exemplaire : jeunes et anciens s'y retrouvent dans un désir commun d'échange de la connaissance. Ce projet a retenu l'attention du Groupe inter-académique pour le développement, justement par ce qu'il est porteur du même message, fondé, cette fois sur les sciences humaines et sociales.

Au travail donc !

L'ANTHROPOLOGIE POUR TOUS

Traces 2015

Saint-Benoist-sur-Mer

Indicatif d'éditeur : 978-2-9528374

